

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO– PUC-SP
NÚCLEO DE FAMÍLIA E COMUNIDADE
VIVIANNE LIMA DE MORAES

“VAMOS BRINCAR DE SER O QUE QUIERMOS?”: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE
A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DAS MASCULINIDADES EM OBRAS DA
LITERATURA INFANTOJUVENIL.

São Paulo
2021

VIVIANNE LIMA DE MORAES

“VAMOS BRINCAR DE SER O QUE QUISERMOS?”: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DAS MASCULINIDADES EM OBRAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL.

Monografia apresentada ao Núcleo de Família e Comunidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Psicologia Clínica. Curso de Especialização em Terapia Familiar e de Casal: intervenções sistêmicas em diferentes contextos – Psicoterapia e Orientação Familiar, sob orientação da Prof^a. Dra. Marilene Aparecida Grandesso.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Aparecida Grandesso

São Paulo

2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aos dois grandes homens da minha vida,
meu pai e meu marido, com os quais eu aprendo
a cada dia a complexidade e as sutilezas de se
fazer homem.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai por todas por ter guiado meus passos durante todo esse percurso, dando-me serenidade para enfrentar os momentos de desespero e angústias diante das adversidades, permitindo que eu chegasse ao fim dessa jornada.

Aos meus pais, Maria Guadalupe e José Antônio, os quais sempre me incentivaram a lutar por meus objetivos e sonhos, zelando por mim e rezando para que todas as dificuldades do caminho fossem superadas.

Às minhas irmãs, Luzianne e Suzianne, com as quais, nos últimos meses, tenho dividido momentos de extrema dificuldade diante da enfermidade de nosso pai, mas que fizeram com que nos uníssemos cada vez mais no amor fraternal e em família.

Ao meu fiel amigo, companheiro e eterno amor, Thales, que durante todos esses anos nunca mediu esforços na tentativa de me ajudar em meus estudos, dando seu colo e amparo quando tudo parecia dar errado, fazendo o possível e o impossível para que eu chegasse ao fim deste percurso.

À minha querida orientadora, professora Marilene Grandesso, pelo carinho, incentivo e dedicação em todas as etapas do processo e, principalmente, por ter me dado liberdade para criar, experimentar e deixar que minha criatividade pudesse criar asas durante a execução deste trabalho.

Às minhas queridas companheiras e amigas do curso de Especialização, por termos vivenciado e compartilhado momentos inesquecíveis, sejam alegres, preocupantes ou tristes, que ficarão guardados com muito carinho em minha memória.

A todos meus sinceros agradecimentos.

“Gostaria de saber”, disse para si mesmo, “o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda a espécie de aventuras, feitos e combates – e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países exóticos. É preciso lê-lo para saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como...” E, de repente, sentiu que aquele momento tinha algo solene. Endireitou-se no assento, pegou o livro, abriu-o na primeira página e começou a ler.

(Michael Ende – A história sem fim)

RESUMO

Desde o surgimento do movimento feminista, os gêneros vêm sendo entendidos como produtos de relações desiguais de poder, as quais não só favorecem a dominação masculina em relação às mulheres, mas também normalizam a heterossexualidade, criam expectativas de gênero e rígidos papéis masculinos e femininos na sociedade. Contudo, estudos desenvolvidos a partir da década 80, como os da Teoria Queer, vêm demonstrando que não somente as mulheres sofreram e ainda sofrem com os ditames da sociedade patriarcal, mas também os homens, uma vez que a construção da masculinidade foi alicerçada em características como a valorização da agressividade e da virilidade em detrimento da expressão da emoção, negando a identificação com quaisquer aspectos reconhecidos como femininos. Diante disso, este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre os discursos sociais presentes na literatura infantojuvenil a respeito da construção dos sentidos de masculinidade, no que se refere a valores, ideologias e práticas sociais e, como objetivos específicos, identificar que sentidos de masculinidade eram incentivados e quais eram restringidos nos discursos existentes nas obras infantojuvenis analisadas; verificar como os autores se posicionavam em relação à masculinidade hegemônica, levando em consideração valores, ideologias e práticas sociais de gênero; investigar como os autores exploravam a temática da educação de gênero em suas obras; bem como analisar que manifestações de comportamentos, afetos e emoções eram privilegiados pelos autores em suas obras, no que diz respeito ao sentido de “ser homem”. No que tange à metodologia, foi utilizada a abordagem qualitativa por fazer uma reflexão sobre as masculinidades a partir da análise de textos verbais e não verbais presentes em obras da literatura infantojuvenil, procurando por meio da interpretação encontrar os sentidos para os fenômenos levando em consideração os significados atribuídos pelas pessoas a eles. A pesquisa ancorou-se na perspectiva teórica do construcionismo social, já que entende as masculinidades como construtos sociais circunscritos pela linguagem, história, cultura e pelo contexto social e na teoria Queer, que vê a vivência do gênero como uma performatividade. O corpus da pesquisa foi composto de dezessete obras literárias infantojuvenis, as quais continham pelo menos uma personagem masculina, protagonista ou coadjuvante, na narrativa. Além disso, os enredos exploravam temas relacionados às masculinidades, relações sociais de gênero, relacionamentos entre pais e filhos, diversidade sexual e educação de gênero. A sistematização, análise e interpretação dos dados foram elaboradas tendo como base a metodologia de análise proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016), denominada Análise Textual Discursiva (ATD). Foi possível denotar que os discursos dos autores exploram a visão performática de gênero, mostrando que as masculinidades são fluidas, cambiantes e construídas nas relações sociais; criticam a valorização do padrão hegemônico de masculinidade em nossa sociedade ocidental, questionam a educação de gênero, vendo-a como um fator que demarca relações de poder e cria processos de normalização e marginalização, além de desconstruírem estereótipos e a visão heteronormativa de gênero, evidenciando que é preciso dar aos sujeitos liberdade para ampliar habilidades sociais e multiplicar suas possibilidades de ser.

Palavras-chave: Gênero, Masculinidades, Literatura Infantojuvenil, Linguagem, Construcionismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A rígida rotina da personagem Daniel, em “Menino perfeito”.	74
Figura 2: Muro criado por Nito, de “O menino Nito”, para conter suas lágrimas.	75
Figura 3 : Anúncio com os requisitos para a escolha do pai.	75
Figura 4: Homem musculoso, alto e com a beleza de ator de cinema.	77
Figura 5: Personagem João, do livro “Feliz Aniversário, João”.	77
Figura 6: Personagem Daniel, de “O menino perfeito”.	78
Figura 7: Personagem Nito, de “O menino Nito”.	78
Figura 8: Protagonistas do livro “Meninos de verdade”.	78
Figura 9: Protagonista de “O menino e a flor” em suas versões criança e adulta.	79
Figura 10: Protagonista Daniel, em “O menino perfeito”.	79
Figura 11: Garoto de “Ninjas cuidam do jardim?” surfando em ondas gigantes.	80
Figura 12: Protagonistas de “Meninos de verdade”, mostrando as nádegas.	81
Figura 13: Coelho do livro “Pode pegar!” voando como um super-herói.	81
Figura 14: Dennis e sua família jogando futebol.	82
Figura 15: Naldo aparece com uma bola no verso da capa do livro “Meus dois pais”.	83
Figura 16: Bola no cenário onde está o filho do protagonista de “O menino e a flor”.	83
Figura 17: Capitão Virgulino e seus cangaceiros, em “Tal pai, tal filho?”	84
Figura 18: João com sua arma de brinquedo, em “Feliz aniversário, João!”	88
Figura 19: Kevin sendo visto como “diferente” pelas crianças da escola.	95
Figura 20: Protagonista de “Vestido da mamãe” sendo zombado por outras crianças.	96
Figura 21: João, de “Feliz aniversário João”, imaginando-se com sua boneca.	97
Figura 22: Menina brincando com bonecas, em “Meninos de verdade”.	97
Figura 23: Pais idealizados pela protagonista de “Um papai sob medida”.	99
Figura 24: Luís, pai de Olívia, em “Olívia tem dois papais”.	101
Figura 25: Pai da protagonista de “Um papai sob medida”.	102
Figura 26: Celso, pai de Naldo, em “Meus dois pais”.	102
Figura 27: Daniel, ao piano, lendo e com seu ursinho, em o “O menino perfeito”.	103
Figura 28: Garoto dançando, em “Ninjas cuidam do jardim?”.	103
Figura 29: Pai Raul pintando e brincando com a filha, em “Olívia tem dois papais”.	104
Figura 30: Pai de Nito em uma postura autoritária para com o filho.	106
Figura 31: Protagonista de “O menino e a flor” acuado diante de seu pai.	107
Figura 32: Raul e Luís, pais de Olívia, em “Olívia tem dois papais”.	108

Figura 33: “Papai” e Celso, pais de Naldo, em “Meus dois pais”.....	108
Figura 34: Pai de “Um papai sob medida” contando histórias para a filha.	110
Figura 35: Pai e filho abraçados, em “O menino e a flor”.....	111
Figura 36: Peixes na folha de rosto da obra “Tal pai, tal filho?”.....	112
Figura 37: Nito e seu emocionados após reconciliação, em “O Menino Nito”.....	114
Figura 38: Anto chorando, em “Anton e as meninas”.	115
Figura 39: Protagonista de “Feliz aniversário, João” chorando.....	116
Figura 40: Protagonista de “O vestido da mamãe” chorando.....	116
Figura 41: Pai, mãe e médico de Nito chorando após verem as lágrimas de Nito.	117
Figura 42: Protagonistas de “Meninos de verdade” com medo de fantasmas.	117
Figura 43: Garotos de “Ninjas cuidam do jardim?”	118
Figura 44: João e seu sonho de ter uma longa trança nos cabelos.....	120
Figura 45: Coelhos de “Pode Pegar”, livres para usarem as roupas que desejarem. ..	121
Figura 46: Vestido desejado pelo protagonista, em “Feliz Aniversário, João!”	121
Figura 47: Dudu e o vestido de vestido, em “O menino que brincava de ser”.....	122
Figura 48: Personagem usando vestido, em “O vestido da mamãe”.	122
Figura 49: Dennis experimentando vestido, em “O menino de vestido”.	122
Figura 50: Kevin e seu vestido de princesa, em “Princesa Kevin”.	123
Figura 51: João e seus objetos na cor azul.....	124
Figura 52: João refletindo sobre o uso da cor rosa.	124
Figura 53: O uso das cores azul e rosa nas ilustrações de “O menino perfeito”.	125
Figura 54: O uso da cor rosa nas ilustrações de “Princesa Kevin”.....	125
Figura 55: Kevin e sua fantasia de sereia, em “Princesa Kevin”.....	126
Figura 56: Meninos do futebol usando vestidos, em “Menino de vestido”.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações sobre as obras literárias utilizadas na pesquisa.....	67
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO: DO MOVIMENTO FEMINISTA À EMERGÊNCIA DAS MASCULINIDADES.	18
1.1 Estudos de gênero: o percurso do conhecimento para além de um entendimento binário.....	18
1.2 Teoria Queer e a performatividade de gênero: uma perspectiva de ruptura da exigência de uma coerência entre sexo biológico, gênero e desejo.	28
CAPÍTULO II – MASCULINIDADE “S”: CAMINHOS DO HEGEMÔNICO AO PLURAL E PERFORMÁTICO.....	38
2.1 Da crítica ao que parecia “óbvio”, um conceito até então consolidado é reconstruído.	38
2.2 Masculinidades cambiantes: o padrão hegemônico e o subalterno ou marginalizado.	41
2.3 O problema da teoria dos papéis sexuais.....	44
2.4 Crise da masculinidade ou crise do sujeito? A questão da identidade de gênero masculina.....	47
CAPÍTULO III – DE MENINOS A HOMENS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE GÊNERO.	53
3.1 O papel da linguagem.....	54
3.2 As tecnologias que criam o gênero e educam para ele.....	56
3.2.1 O discurso biomédico.	58
3.2.2 As instituições (família e escola).	60
3.2.3 As vestimentas e brincadeiras.....	61
3.2.4 As manifestações artísticas e culturais.....	62
CAPÍTULO IV – TRILHAS METODOLÓGICAS: A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	65
4.1 Método de Pesquisa.....	65
4.2 Corpus de dados da pesquisa.....	67
4.3 Procedimentos	68
4.3.1 Primeira Fase: Pré-implementação:	68
4.3.2 Segunda Fase: Implementação:	68
4.3.3 Terceira Fase: Pós-implementação:	68

4.4 Análise de dados.....	69
CAPÍTULO V – MASCULINIDADES E LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM	
UNIVERSO DE POSSIBILIDADES DE SER.....	72
5.1 Meninos e homens “de verdade” são assim?.....	73
5.1.1 A aparência que um “homem de verdade” deve apresentar.	76
5.1.2 “Homens de verdade” devem ser fortes.	79
5.1.3 “Homens de verdade” gostam de praticar esportes.	82
5.1.4 “Homens de verdade” devem ser corajosos.	84
5.1.5 “Homens de verdade” possuem uma natureza agressiva.	86
5.1.6 “Homens de verdade” não devem se parecer com as mulheres.	88
5.2 Quem semeia colhe.	91
5.2.1 A educação tradicional heteronormativa.	92
5.2.1.1 A questão da vigilância constante.	92
5.2.1.2 O diferente como um problema.....	94
5.2.1.3 Brinquedos e brincadeiras próprios de meninos e meninas.	96
5.2.1.4 O trabalho e a questão das profissões específicas para homens.....	98
5.2.2 A educação pós-moderna performativa.....	100
5.3 O cuidado não tem gênero.....	104
5.4 Azul ou Rosa? Vamos de violeta!	113
5.4.1 <i>Possibilidade</i> de não restringir emoções, sentimentos ou afetos.	113
5.4.2 <i>Possibilidade</i> de ser um homem sensível e delicado que não precisa agir com	
agressividade, nem esconder fraquezas e medos.	115
5.4.3 <i>Possibilidade</i> de externalizar o gênero da forma que desejar.	119
5.4.4 <i>Possibilidade</i> de usar a cor que desejar.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero, que surge a partir das transformações decorrentes da visão paradigmática pós-moderna, diz respeito às expectativas, características, comportamentos e discursos que os membros de uma cultura consideram como próprios de homens e mulheres, independente do sexo biológico (anatômico) que possuem (MACEDO, 2009, KNUDSON-MARTIN, 2016, LOURO, 1997).

Nesse sentido, o gênero é entendido como um construto que se origina de um processo de construção social e, conforme Louro (1997, p.22), é o “[...] modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’.

Isso significa dizer que “[...] a relação entre o gênero e o próprio “sexo” não se constrói de forma natural, mas foi antes socialmente construída e incansavelmente remodelada e reajustada” (JANUÁRIO, 2016, p.32) e que tanto a masculinidade como a feminilidade são aspectos construídos e mediados socialmente por meio de “[...] práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir” (LOURO, 1997, p.41), influenciando as relações interpessoais dos indivíduos, os papéis que desempenham na sociedade, a forma como eles se veem e constituem sua identidade.

Logo, podemos dizer que “[...] os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p.41) da sociedade as quais naturalizam as normas e expectativas de gênero a ponto de serem tão onipresentes que não notamos as pressões que a sociedade nos impõe para nos adequarmos aos “scripts” estereotipados de gênero que na maioria das vezes estão associados ao sexo biológico (KNUDSON-MARTIN, 2016).

É exatamente por esse motivo que o estudo das relações de gênero deve sempre ser considerado no atendimento de famílias, pois essas relações determinam a sua estrutura, os sentimentos e reações das pessoas em relação umas às outras e as habilidades que homens e mulheres desempenham dentro da família (KNUDSON-MARTIN, 2016).

Pensando exatamente nesses modelos universais do que deveria ser um homem e uma mulher, propagados na sociedade por meio de discursos estereotipados e deterministas que permeiam as relações de gênero, ao fazer a disciplina “Gênero e Família” do curso Terapia

Sistêmica de Família e casal ¹trouxe à tona uma perspectiva bastante reflexiva e com a qual ainda não havia tido contato que diz respeito ao estudo das masculinidades.

Não somente os textos explorados nas aulas, mas principalmente o documentário discutido com a turma, denominado “O silêncio dos homens” ²(2019), demonstraram a perspectiva de um olhar diferenciado para a figura do homem em sociedade.

Este novo olhar não o desenha apenas como o opressor das feminilidades, imagem esta que desde o surgimento do movimento feminista o caracteriza, mas sim como sujeitos que, segundo Kaufman (apud GIFFIN, 2005), historicamente, foram marcados e brutalizados pelo mesmo sistema social que deu a eles privilégios e poder, mas os obrigou a assumirem uma masculinidade hegemônica que nega a existência “[...] da dor, do sofrimento e/ou da própria vulnerabilidade e reforçando um ideal de força masculina que demarca sua diferenciação com o feminino” (GUERRA et al, 2014, p.156).

Foi enriquecedor verificar que não somente as mulheres sofreram e ainda sofrem com os ditames da sociedade patriarcal ainda presentes em nossa sociedade, mas também os homens, uma vez que a construção da masculinidade foi alicerçada em características como a valorização da razão em detrimento da expressão da emoção; a predominância da agressividade, da violência e da virilidade, subjugando seja qual for a manifestação de fragilidade ou vulnerabilidade e negando a identificação com quaisquer aspectos reconhecidos como femininos (JANUÁRIO, 2016, GIFFIN, 2005).

Os questionamentos trazidos durante as aulas a respeito das masculinidades ajudaram-me a compreender o quanto esse padrão fixo e engessado de identidade de gênero limita os próprios homens. Ele obriga os meninos a desde cedo negarem quem são, esconderem seus sentimentos para demonstrarem uma força, uma insensibilidade, que não é natural, ou seja, não decorre automaticamente do fato de terem nascido com o sexo biológico masculino (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Tal padrão de masculinidade restringe muitas vezes as possibilidades de esses homens terem relacionamentos mais íntimos e profundos com seus filhos, de manifestarem integralmente o amor que sentem por eles, ou até mesmo de exercerem as funções de cuidado e proteção, pois a eles não são atribuídas tais responsabilidades enquanto homens.

¹ O curso de Especialização em Terapia Familiar e de Casal: intervenções sistêmicas em diferentes contextos, com duração de 2 anos, foi oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (turma 2020-2021).

² O documentário “O Silêncio dos homens” (2019), dirigido por Ian Leite e Luíza Oliveira e escrito por Guilherme Valadares, foi resultado de uma pesquisa qualitativa feita com mais de 40.000 pessoas. Fala sobre as masculinidades demonstrando as dores e silêncios dos homens em relação a seus medos e angústias, demonstrando o surgimento de um processo de mudança no padrão hegemônico da identidade de gênero masculina.

Além disso, o comportamento agressivo, a não familiarização com as funções de cuidado com os outros e consigo mesmo, a não externalização de sentimentos e emoções, juntamente com a dificuldade de reconhecer suas fraquezas e pedir ajuda expõem os homens a inúmeras adversidades como: riscos maiores de morte por envolvimento em acidentes ou brigas, uso indiscriminado de drogas, sofrimentos decorrentes de distúrbios emocionais e outras doenças, conforme é exposto no documentário “O silêncio dos homens” (2019).

Todos esses elementos instigaram-me a aprofundar o estudo da temática das masculinidades. Assim, entendendo que as identidades de gênero não são fixas, mas sim construídas no interior da linguagem e do discurso, entrei no mundo de sutilezas textuais que é a literatura infantojuvenil, com suas narrativas doces e envolventes, suas imagens sensíveis e de um simbolismo profundo, procurando entender por meio das trajetórias dos personagens, quais sentidos de masculinidade esses autores estão construindo e desconstruindo em suas obras, qual visão de masculinidades e de gênero eles estão transmitindo a este público leitor e, quem sabe, até mesmo a nós, adultos, que nunca deixamos de nos encantar por esta tão bela arte.

Partindo disso, no que diz respeito ao objetivo geral deste trabalho, procurei fazer uma reflexão a respeito dos discursos sociais presentes na literatura infantojuvenil sobre a construção dos sentidos de masculinidade, no que se refere a valores, ideologias e práticas sociais.

Em relação aos objetivos específicos, a finalidade foi identificar que sentidos de masculinidade foram incentivados e quais foram restringidos nos discursos existentes nas obras infantojuvenis analisadas; verificar como os autores se posicionavam em relação à masculinidade hegemônica, levando em consideração valores, ideologias e práticas sociais de gênero; investigar como os autores exploravam a temática da educação de gênero em suas obras e analisar que manifestações de comportamentos, afetos e emoções foram privilegiados pelos autores em suas obras, no que diz respeito ao sentido de “ser homem”.

A pesquisa caracterizou-se pelo uso da abordagem qualitativa, uma vez que voltei meu olhar para aspectos de âmbito social, para os processos que permeiam as relações entre os indivíduos e para o universo dos significados, crenças, valores e ideologias a respeito das masculinidades. Além disso, apoiei-me teoricamente na perspectiva do construcionismo social, a qual entende que não podemos olhar os eventos do mundo a partir de critérios objetivos, mas sim por meio da linguagem e de elementos encontrados na cultura, na história, no contexto social e na forma como as pessoas constroem juntas o sentido da experiência vivida.

Desse modo, este trabalho está organizado da seguinte maneira:

Capítulo I – retrata o percurso histórico do conceito de gênero, procurando diferenciá-lo das noções de sexo biológico e, ao mesmo tempo, enfatiza os aspectos históricos e socioculturais que atuam na construção das relações de gênero na sociedade. Contempla também discussões a respeito de estudos contemporâneos, particularmente, a teoria Queer que trata sobre a performatividade de gênero.

Capítulo II – apresenta reflexões quanto à construção da noção de masculinidades como um construto, advinda de questionamentos de vários movimentos sociais, como o feminismo e o de liberação gay, bem como traça discussões sobre os padrões de masculinidade hegemônica e subalterna, os papéis sexuais e a identidade de gênero.

Capítulo III – exhibe considerações sobre a educação de gênero, demonstrando o papel da linguagem no processo de construção de corpos masculinos e femininos, além de falar a respeito da atuação das tecnologias utilizadas nas relações de poder, as quais criam e educam para um determinado gênero.

Capítulo IV – traça o trajeto metodológico usado ao longo da elaboração deste trabalho. Apresenta a abordagem metodológica utilizada na pesquisa e a caracterização do corpus da pesquisa. Além disso, expõe sobre a metodologia utilizada para a realização da análise de dados.

Capítulo V – apresenta os resultados alcançados por meio da análise do material obtido a partir das obras infantojuvenis que compuseram o corpus da pesquisa. A análise pautou-se nos textos verbais e não verbais das obras cujos fragmentos serão utilizados no decorrer da análise com a finalidade de ilustrar os resultados encontrados.

Considerações Finais – expõe uma reflexão a respeito não só dos resultados obtidos por meio da pesquisa e a importância dessas informações para o trabalho com casais e famílias, mas também como foi a trajetória percorrida durante a realização deste trabalho para mim enquanto pesquisadora.

CAPÍTULO I – RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO: DO MOVIMENTO FEMINISTA À EMERGÊNCIA DAS MASCULINIDADES.

1.1 Estudos de gênero: o percurso do conhecimento para além de um entendimento binário.

“Seríamos bem mais felizes, mais livres para ser quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero”.

(ADICHIE, 2014, p.15)

O percurso que me proponho traçar sobre o entendimento das relações sociais de gênero não inicia, na verdade, por esse tema em si. Precisamos passar por alguns atalhos, caminhos de suma relevância, que nos ajudarão a compreender como essas relações se construíram e qual a importância delas para a constituição da identidade dos sujeitos, bem como para o desenvolvimento de suas relações nos mais diversos sistemas de que faz parte.

Diante disso, por entender que o gênero é uma construção social, “[...] um sistema de relações sociais, simbólicas e psíquicas no qual homens e mulheres estão diferentemente alocados” (BUTLER apud JANUÁRIO, 2016, p.34), incluindo o processo de diferenciação entre mulheres e homens e as representações de masculinidade e feminilidade (JANUÁRIO, 2016), considero importante trazer para esta discussão o tema da sexualidade.

Vista, hoje, como um aspecto multifacetado e complexo do ser humano que resulta da interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, a sexualidade se define como um processo simbólico e histórico, que envolve fantasias, representações, convenções, capaz de expressar a constituição da identidade do sujeito, a sua vivência em relação ao privado (individual) e ao público (coletivo) (KAHHALLE, 2002), sendo, segundo Michel Foucault (apud LOURO, 2007), um dispositivo histórico constituído, regulado e normatizado por múltiplos discursos.

Todavia, esta concepção de sexualidade percorreu longos caminhos, passou por múltiplos olhares advindos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, as quais mapearam e modificaram a visão remota de corpo, prazer, reprodução e identidade de gênero ³que imperou no universo científico até a primeira metade do século XX.

³ *Identidade de gênero* está relacionada à “[...] convicção da pessoa de se reconhecer como homem, mulher, algo entre essas definições ou fora do contexto binário hegemônico. É a compreensão que cada sujeito constrói sobre si em relação às definições sociais de gênero” (CIASCA; HERCOWITZ; LOPES JÚNIOR, 2021, p.14). Este conceito será mais bem explorado no Capítulo II deste trabalho.

O interesse pela sexualidade, pelo corpo humano e pelo comportamento sexual têm estado, há muito tempo, no centro das discussões e preocupações da sociedade ocidental. Entretanto, até a primeira metade do século XIX, cabia apenas à religião e à filosofia moral a função de estudá-los. As concepções vigentes nesta época eram dotadas de valores morais, patriarcais e de um caráter repressivo da sexualidade, principalmente, das mulheres, haja vista o índice de prostituição bastante elevado, o que aumentava os casos de doenças venéreas entre a população. Essas doenças sexualmente transmissíveis, aliadas às epidemias de cólera e tifo, tornaram-se questões de saúde e higiene pública (WEEKS, 2007).

Diante disso, na segunda metade do século XIX, o estudo da sexualidade ganha grande repercussão entre profissionais e especialistas da área da medicina, fazendo surgir uma disciplina própria para seu estudo e pesquisa, denominada Sexologia.

A Sexologia teve em sua constituição o auxílio de outras áreas do conhecimento, como a biologia, a antropologia, a história, a sociologia e a psicologia, tornando-se um elemento de grande importância no processo de codificação da maneira como os sujeitos pensam sobre o corpo e a sexualidade.

Os primeiros trabalhos de sexologia surgiram na Europa, principalmente na Alemanha, durante a transição do século XIX para o XX e eram transpassados pelo discurso médico e por uma racionalidade biológico/científica sobre a sexualidade.

Já o segundo momento da sexologia se dá no século XX, entre os anos 60 e 70, na América. Seus interesses migram para o estudo da sexualidade “normal” e para o “tratamento” terapêutico dos casais heterossexuais, preocupando-se em listar e compilar todas as “perturbações” possíveis da sexualidade de homens e mulheres, bem como o seu tratamento.

É importante salientar que estes dois momentos da sexologia cultuavam a concepção biológica ou naturalista da sexualidade, que a tratava como um fenômeno natural, e de inteiro domínio da vida dos sujeitos, podendo abordá-la sem qualquer ligação com os valores ou o contexto sociocultural (RUSSO, 2009).

De fato, até o início da década de 1970, a ideologia pregada pelas instituições sociais (família, escola, religião, mídia etc.) tentava mostrar que a sexualidade era algo intrínseco e natural do ser humano. Esta ideia de que a sexualidade é fruto da natureza se ancora no corpo e na suposição de um padrão universal capaz de pensar que todas as pessoas experimentam e vivem os corpos e a sexualidade da mesma maneira (LOURO, 2007).

O determinismo biológico (o qual vê a sexualidade como algo que todos os seres humanos possuem naturalmente, ou seja, ela é dada pela natureza; é inerente e intrínseca ao ser

humano) era a base dessa ideologia, a qual dava ênfase no ato sexual como “instinto” e expressão das necessidades fundamentais do corpo.

Na concepção de Louro (2007), os adeptos desta visão distorcida da realidade eram chamados de *Essencialistas*, figuras que procuravam explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos, acreditando que os corpos constituíam a referência para se detectar a identidade sem qualquer ambiguidade ou inconstância.

A abordagem essencialista, que predominou até a primeira metade do século XX e cujas ideias ainda coexistem neste século, tinha um caráter eminentemente determinista e propunha a existência de diferenças inatas e estáveis entre homens e mulheres, conceituando o sexo biológico ⁴como uma propriedade inata, estável e binária (feminino e masculino) de diferenciação sexual.

Além disso, os essencialistas acreditavam que o sexo biológico também era um traço capaz de descrever características da personalidade, processos cognitivos e julgamento moral (NOGUEIRA, 2001). Dessa maneira, a sexualidade era vista pela ótica de atributos e pulsões internas ao sujeito, negligenciando as possíveis influências da experiência social e cultural no processo de construção da sexualidade.

Nesse contexto, surge, no âmbito da Psicologia, um dos primeiros grandes estudos para a compreensão e reflexão sobre a sexualidade, por intermédio da Psicanálise. A teoria freudiana expõe que os sujeitos são regidos por fantasias e desejos inconscientes, oriundos da fase da infância e de ordem sexual, os quais devem ser reprimidos com a finalidade de propiciar a socialização.

Logo, apesar dos pressupostos da psicanálise terem surgido ainda sob forte influência do determinismo biológico, da filosofia positivista e do pensamento patriarcal dominante da época, eles já demonstravam sua contribuição no que tange ao componente histórico-social na construção da sexualidade, uma vez que os desejos inconscientes são reprimidos em função de valores morais e de sociabilidade, constituídos por meio da história e da cultura humana.

⁴ O conceito de *Sexo Biológico*, conforme nos mostra Ciasca, Hercowitz e Lopes Júnior (2021, p.13), diz respeito à “[...] padronização de características físicas, de acordo com as convenções e conceitos da biologia, para caracterizar diferentes espécies, sejam elas animais, vegetais e até fungos. Geralmente a palavra sexo é utilizada para se referir ao sexo biológico, embora possa também ser utilizada para práticas sexuais”.

Pensando nisso, neste trabalho adotei o termo “*Sexo Biológico*” para me referir às diferenças anatômicas, sejam elas internas ou externas ao corpo, as quais são utilizadas usualmente para diferenciar homens e mulheres. Entretanto, como não há um consenso em relação ao uso destes termos, será possível encontrar em algumas citações deste texto o termo “Sexo” sendo utilizado com o mesmo sentido de “Sexo Biológico”.

Ainda neste capítulo tracei algumas diferenciações entre *Sexo Biológico* e *Gênero*.

Segundo Januário (2016), ao afirmar que a identidade de gênero advém da resolução dos conflitos presentes no Complexo de Édipo ⁵durante a infância, Freud se afasta da visão estritamente biológica da sexualidade e reafirma que *aprendemos* o que é ser menino ou menina por meio de uma interdição que se materializa pela linguagem, uma vez que é ela quem possibilitará ao progenitor que não recebe os investimentos libidinais incestuosos fazer com que a criança, internalize as leis e a moral da sociedade, passe a obedecer às regras da civilização e das convenções de sua cultura e se identifique com a figura parental, até então rival, adentrando no papel simbólico da masculinidade ou feminilidade.

Sobre o fato de Freud ter ressaltado a importância do papel da linguagem e dos aspectos simbólicos e culturais no processo de construção da identidade de gênero, Januário (2016, p.39) faz a seguinte declaração:

Ao articular linguagem e Psicanálise Freud (2001) apostou no poder das palavras. [...] Ao fomentar a ideia de que o homem é um ser de fala, Freud conferiu a que a linguagem e seu dinamismo criam contextos e realidades. Como qualquer outro fenômeno simbólico, a linguagem é fundamental à vida humana. Pois é através da linguagem que o mundo e as coisas ganham sentido. Ao permitir uma aproximação organizada do homem e do mundo a linguagem confere sentido.

Após a grande repercussão da visão essencialista pelo mundo científico, a partir da década de 1960, mudanças nas normas sociais, nas formas de relacionamento e nas possibilidades de se viver prazeres e desejos corporais (LOURO, 2007), fizeram surgir inúmeras críticas aos pressupostos essencialistas, principalmente, no que tange a questão das relações entre feminino e masculino, as quais eram regidas pelo determinismo de que nascer com o sexo biológico macho ou fêmea, implicaria em ser homem ou mulher, respectivamente.

Debates e movimentos sociais emergem no cenário mundial com o objetivo de questionar os modelos tradicionais, buscando uma perspectiva mais politizada, social e cultural sobre a sexualidade, bem como a quebra da ideia de uma sexualidade regida pela naturalidade, normalidade e pelo biológico/genético.

⁵ O Complexo de Édipo foi um conceito elaborado por Sigmund Freud como uma forma de explicar a necessidade de disciplinamento das crianças, bem como a internalização de práticas aceitas pela moral e pelos bons costumes da sociedade. Esquematicamente, o Complexo de Édipo é um fenômeno que ocorre na infância, entre os 4 e 6 anos de idade, momento em que as crianças, no nível inconsciente, apresentam sentimentos amorosos e sexuais intensos pelo genitor de sexo oposto, demonstrando, ao mesmo tempo, sentimentos negativos e de morte para com o outro genitor de mesmo sexo.

Quando a interdição de tal ato incestuoso acontece, vem a consciência e o sentimento de culpa ou, como denomina Freud, o superego. Assim, o sujeito aprende a controlar seus impulsos sexuais e violentos, internaliza as leis e a moral da sociedade, passa a obedecer às regras da civilização e das convenções de sua cultura e se identifica com a figura parental, até então rival, adentrando no papel simbólico da masculinidade ou feminilidade, que o inscreverá, futuramente, na vida sexual com um parceiro amoroso, podendo, dessa forma, superar/resolver com êxito o Complexo de Édipo (EAGLETON, 2006).

Parker (2007) fala que entre os principais movimentos sociais que surgiram desde os anos 60 em busca de uma perspectiva mais politizada na pesquisa social e cultural no tange à sexualidade encontram-se:

- *Revolução Sexual (1960-1970)*: eliminou atitudes conservadoras em relação ao sexo biológico e promoveu a liberdade sexual entre homens heterossexuais;
- *Feminismo (1960)*: defendia a igualdade de direitos e status entre mulheres e homens em todos os ramos da vida social, bem como se preocupava em descobrir quais as raízes da opressão e submissão das mulheres em muitas sociedades. Além disso, “[...] procurou, enquanto movimento social, questionar e repensar as formas de organização tradicionais, impelidas pelo sistema social masculino dominante” (JANUÁRIO, 2016, p.45).
- *Liberação Gay (1960-1980)*: contestou as categorias ocidentais de masculinidade e feminilidade; a sexualidade normativa e determinista, procurando modificar as normas e os valores ocidentais sobre a sexualidade.

Delinea-se, então, uma nova visão teórica na tentativa de estudar e compreender os mecanismos que envolvem a construção e a manifestação da sexualidade humana. Tal teoria, denominada Construcionismo Social, busca explicar o corpo e a sexualidade como resultado de fatores culturais, históricos e simbólicos.

O Construcionismo Social sugere que a sexualidade é, antes de tudo, uma construção social, uma invenção histórica, construída de forma diferente entre as culturas, através dos tempos. Em outras palavras: a sexualidade é uma invenção social. Ela se forma, historicamente, por meio de diversos discursos sobre o sexo biológico, os quais regulam, normatizam, constroem saberes e criam verdades.

Os estudiosos desta teoria acreditam que aspectos da sexualidade como, por exemplo, os atos e as identidades de gênero podem ser construídos. Isso significa dizer, na visão de Louro (2007), p.43):

[...] que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular e apreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável.

O filósofo pós-estruturalista Michel Foucault, cujo trabalho influenciou as concepções da abordagem construcionista, é um dos estudiosos que destaco não somente nesta seção, mas em outras deste trabalho, pois, em sua teoria ele se preocupou em elaborar um estudo sobre a história da sexualidade e argumentou que ela “[...] não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria da experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas” (SPARGO, 2017, p.15),

Vianna e Silva (2008, p. 6-7) reiteram o mesmo pensamento e esclarecem que: “[...] o caráter sociológico da construção dos sentidos e dos significados relacionados às masculinidades e feminilidades [...] não estão dados em nossa configuração biológica, e podem ser transformados.”

Partindo desta perspectiva, Heilborn (apud, VIANNA e SILVA 2008, p.10) afirma que a cultura é a grande fomentadora da transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas “[...] por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiro”. Dessa forma, a linguagem é um veículo pelo qual se pode avaliar a forma como os sujeitos nomeiam as relações em sociedade.

Diante disso, Kahhale (2002, p.180) mostra que a sexualidade, de um aspecto cuja função básica seria a sobrevivência da espécie:

[...] no processo de humanização perde sua determinação biológica mais básica para se tornar um mecanismo complexo de expressão das relações sociais e simbólicas do homem, sendo um dos norteadores mais contundentes na distribuição dos papéis sociais, na divisão de trabalho, na desigualdade das relações e do acesso a recursos e oportunidades disponíveis naquele momento histórico. [...] Assim, o que define a sexualidade depende do momento histórico da humanidade e das condições concretas nas quais o homem está inserido.

Pensando nisso, Nunes (1987) expõe que a sexualidade é constituída por dois níveis de compreensão: o primeiro corresponde ao nível biológico-reprodutivo, que abarca todos os seres vivos, sejam homens, animais ou plantas e está relacionado à reprodução e aos aparelhos reprodutores. Já o segundo, diz respeito ao nível psicossocial, e é formado pelas diferenças sociais entre os sexos masculino e feminino, pela compreensão da formação do universo mental do homem e da mulher, assim como pelo estudo histórico dos processos de constituição das identidades de gênero.

A compreensão da sexualidade como um fator socialmente construído tem possibilitado o surgimento de pesquisas, as quais buscam estudar não apenas os fatores socioculturais que modelam a experiência sexual, mas também a maneira pela qual se faz a interpretação dessas experiências.

Esses estudos almejam focar a natureza intersubjetiva dos significados sexuais, passando a visualizar os sujeitos não mais de forma isolada e sim como pessoas socialmente inseridas em culturas sexuais diversas (LOURO, 2007), contribuindo para a superação de concepções estigmatizadoras e preconceituosas que permeiam sua discussão, pois, conforme

A partir da perspectiva construcionista a sexualidade é compreendida como produto direto de discursos, símbolos e significados intersubjetivos disponíveis em diversos espaços sociais, históricos e culturais e, como qualquer outro aspecto pertencente à vida social, está sempre se multiplicando, renovando e modificando, de acordo com as transformações da sociedade.

É a partir desta mudança de perspectiva em relação à sexualidade que o conceito de gênero surge, no intuito de expor a diferenciação social existente entre homens e mulheres, ou seja, os estudos que têm como base as relações de gênero enfatizam a necessidade de rejeitar o caráter fixo do binômio masculino/feminino e a importância de sua historicidade e desconstrução (JANUÁRIO, 2016).

Neste ponto de nossa discussão, creio ser pertinente traçar alguns apontamentos que evidenciem diferenciações conceituais entre os termos “sexo biológico” e “gênero”.

Inicialmente, surge o termo *sexo*, cunhado pelo sexólogo Richard von Krafft-Ebing, no final do século XIX, que, influenciado pela teoria pós-darwiniana, tentou explicar os fenômenos humanos sob a ótica de forças internas e biológicas.

Ele descreveu o *sexo* como “[...] um ‘instinto natural’, o qual, ‘com uma força e energia absolutamente avassaladoras, exige satisfação’” (LOURO, 2007, p.39), exercendo forte influência no comportamento, pensamento e nas relações sociais. Dessa maneira, *sexo* marcaria a divisão da humanidade em segmentos masculinos e femininos, denotando as diferenças entre homens e mulheres, assim como a maneira pela qual estes deveriam se relacionar.

Entretanto, a partir dos dois últimos séculos, este conceito sofreu inúmeras transformações, sendo, hoje, reconhecido também como *sexo biológico*. Conforme Strey (1998, p.182), *sexo biológico* diz respeito às características anátomo – fisiológicas das pessoas e é determinada por meio da “[...] dotação cromossômica, pelas estruturas gonadais e pela dotação hormonal (fetal, pós-natal e puberal) responsáveis da estruturação genital interna e externa dos caracteres sexuais secundários”.

Neste sentido, Stoller (apud SILVA, 1999) aponta que o *sexo biológico* atua como uma espécie de identidade biológica dos sujeitos e Ciasca, Hercowitz e Lopes Junior (2021, p.13) reiteram afirmando que:

Na espécie humana, utilizam-se como parâmetros os cromossomos, composição hormonal, a genitália e os caracteres sexuais secundários para a definição de pessoas como sendo do sexo masculino (XY; testosterona; pênis e testículos; distribuição de pelos e gordura típicos) ou feminino (XX; vagina; útero e ovários; estrógeno e progesterona; presença de mamas, distribuição de pelos e gordura típicos) ou intersexo (estados biológicos atípicos relacionados a diferenças no desenvolvimento do sexo).

Strey (1998) mostra ainda que o sexo biológico possui como aspectos classificatórios de divisão sexual os termos Macho (produtores de esperma) e Fêmea (produtoras de óvulos e gestoras dos filhotes concebidos). Entretanto, ser uma fêmea não implica, necessariamente, em ser mulher, assim como ser macho não é sinônimo de masculinidade. Isto ocorre, pois, segundo a autora, os seres humanos por meio da simbolização e da linguagem interpretam e dão uma nova dimensão ao seu ambiente físico e social. Logo, o sexo biológico:

[...] com o qual se nasce não determina, em si mesmo, o desenvolvimento posterior em relação a comportamentos, interesses, estilos de vida, tendências das mais diversas índoles, responsabilidades ou papéis a desempenhar, nem tampouco determina o sentimento ou a consciência de si mesmo/a, nem das características da personalidade, do ponto de vista afetivo, intelectual e emocional, ou seja, psicológico (STREY, 1998, p.183).

Todos esses aspectos e características serão construídos por meio do processo de socialização, da cultura e de outras instâncias advindas da vida em sociedade. Assim, as diferenças sexuais dos seres humanos são experienciadas simbolicamente e vividas por meio do que se chama de *gênero*.

O termo *gênero* foi introduzido a princípio pelo psicanalista Robert Stoller, em 1963, em seu estudo sobre a distinção entre natureza e cultura. Para ele, o gênero estaria intimamente relacionado aos processos culturais, os quais atuam na identidade biológica (sexo biológico), a fim de marcar a pessoa como homem ou mulher (PISCITELLI, 2008).

A partir da década de 70, o termo passou a ser utilizado pelo movimento feminista, especialmente o americano, em lutas políticas pelos direitos das mulheres, sendo utilizada para quebrar o paradigma do caráter inato das noções de masculinidade e feminilidade por meio da comprovação de que cada “[...] sociedade atribui, à sua maneira, as características distintivas de homens e mulheres, e, assim, muitas vezes elas são entendidas como naturais, confundindo o nível biológico-natural com o sociocultural” (BARBERO, 2008, p.40).

A ideia era teorizar e questionar a visão naturalizada das diferenças sexuais, além de acentuar o caráter fundamentalmente social deste construto, afastando-se, assim, da visão proposta pelo determinismo biológico. Contudo, nesta época, tal perspectiva ainda mantinha a

dualidade existente entre sexo biológico e gênero, ou seja, acreditava-se que existiria uma base natural fixa sobre a qual a cultura agiria (JANUÁRIO, 2016, SENKEVICS, 2020).

Somente na década de 80 é que os estudiosos passam a entender gênero como uma construção social do feminino e do masculino, como um aspecto que demonstra como as formas sociais de compreensão das diferenças e semelhanças entre homens e mulheres, imersas em um sistema simbólico e cultural, determinam como o corpo é apreendido (JANUÁRIO, 2016, CARVALHO apud SENKEVICS, 2020).

Logo, podemos dizer que o conceito de *gênero* diz respeito às diferenças sexuais, porém, não necessariamente às diferenças fisiológicas. Ele é um aspecto socialmente construído que “[...] depende de como a sociedade vê a relação que transforma um macho em um homem e uma fêmea em uma mulher. Cada cultura tem imagens prevaletentes do que homens e mulheres devem ser” (STREY, 1998, p.183). No dizer de Ciasca, Hercowitz e Lopes Junior (2021, p.13), *gênero* corresponde a uma:

[...] dimensão social e histórica da construção do entendimento dos significados do masculino/masculinidade (homem) e do feminino/feminilidade (mulher). Refere-se a papéis, comportamentos, atividades, atributos, responsabilidades e oportunidades que uma determinada sociedade considera apropriados para homens e mulheres. [...] É um conceito utilizado para pensar sobre a construção e controle dos corpos e das identidades, mas que extrapola a experiência individual.

Além disso, Ciasca, Hercowitz e Lopes Junior (2021), consideram gênero um espécie de estrutura social capaz de organizar relações, sejam elas de trabalho, de distribuição de riqueza, políticas, de educação e até mesmo de saúde e Scott (apud SENKEVICS, 2020, p.48) corrobora com esta afirmação ao dizer que gênero, muito mais do que se referir às relações existentes entre homens e mulheres, “[...] é um elemento constitutivo das relações sociais – um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção das diferenças sexuais e que dá sentido a relações de poder”.

Neste sentido, Barbero (2008) diz que gênero corresponde aos significados atribuídos pela sociedade às identidades biológicas, incluindo as expectativas e consequências de pertencer a um determinado sexo biológico. Desta maneira, como apontam Ciasca, Hercowitz e Lopes Junior (2021, p.13):

[...] a própria linguagem, a forma como se pensa e vivencia o mundo e si mesmo estão profundamente marcadas por distinções entre gênero masculino e feminino que também orientam o modo como as pessoas agem e interagem, que expectativas criam, como percebem a relação entre si e o outro.

À vista disso, tendo como referência a designação de gênero que lhe é atribuída, cuja construção advém de inúmeros processos históricos, hierárquicos, construções sociais e relações de poder, espera-se que os sujeitos aceitem e assumam os comportamentos esperados para os gêneros legitimados (feminino e masculino). Por isso, Cabral e Díaz (1998, p.142) afirmam que “[...] gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais”.

Tendo em vista estes aspectos, correntes teóricas mais atuais buscam estudar o conceito de gênero levando em consideração as relações sociais que o constituem, buscando não só entender e questionar de que maneira os sentidos conferidos aos corpos podem ser interrogados, rompidos ou transformados, mas também empreender uma desnaturalização do sexo biológico, retirando dele o seu estatuto pré-discursivo e a-histórico.

A intenção destes estudos é desconstruir verdades absolutas e imutáveis sobre os sexos, abrir o debate para um questionamento político sobre as relações de gênero e quebrar barreiras criadas pela visão dicotômica da vida sexual, a qual tanto contribuiu para a existência das opressões, dos estereótipos e das desigualdades no que diz respeito às maneiras de se viver a sexualidade (SENKEVICS, 2020).

1.2 Teoria Queer e a performatividade de gênero: uma perspectiva de ruptura da exigência de uma coerência entre sexo biológico, gênero e desejo.

“Dear, dear! How **queer** everything is today!
And yesterday everything happened just as usual” [...].

“Well! That’ll be a **queer** thing, to be sure!
However, every thing is **queer** today”.

“Céus, céus! Como tudo está estranho hoje! E
ontem tudo ocorreu tão normal. Bem! Isto será uma coisa
estranha, com certeza! Porém, tudo está estranho hoje”.

(CARROLL, 2020, p.22).

Antes de discorrer sobre a Teoria *Queer* e a sua relevância para o desenvolvimento dos estudos de gênero, acredito ser relevante traçar algumas considerações a respeito dos sentidos atribuídos historicamente ao vocábulo “*Queer*”, no intuito de compreender como ele passou a ser utilizado para nomear esta teoria.

Neste sentido, trago para esta discussão o trecho do livro “Alice no país das Maravilhas” (2020), de Lewis Carroll, posto no início desta seção, em que a personagem Alice utiliza a palavra *Queer* (“*That’ll be a **queer** thing, to be sure! However, every thing is queer today*” – Será uma coisa esquisita, com certeza! Entretanto, tudo hoje é esquisito!), no sentido de “esquisito”, “estranho”, traduções que originalmente eram atribuídas a este vocábulo da língua inglesa, juntamente com “excêntrico”, “raro” e “extraordinário” (BANDEIRA, 2019, LOURO, 2018).

Contudo, segundo Louro (2018) e Januário (2016), com o passar do tempo, esta palavra se constituiu em um xingamento, um insulto, uma maneira pejorativa de designar homossexuais a qual tinha o objetivo de inferiorizá-las e conferir a estas pessoas um lugar discriminado e abjeto, conforme nos mostra Furlani (2016, p.35):

O termo queer, nos países de língua inglesa, sempre foi usado como expressão da homofobia para humilhar e envergonhar pessoas definidas como esquisitas, estranhas, ou seja, por apresentarem sua identidade sexual e de gênero fora dos padrões da “normalidade” instituída e esperada. O termo posicionava essas pessoas como “diferentes” dentro de uma estrutura discursiva baseada na heteronormatividade.

Posteriormente, em um movimento de contestação, oposição e deboche, ativistas dos movimentos homossexuais e um grupo de intelectuais da década de 90 apropriam-se do termo *queer*, que havia sido usado anteriormente para ofender e insultar, e revertem sua conotação negativa original, passando a utilizá-lo não só para se autodenominarem, mas também para

descreverem uma perspectiva teórica e política que integra aquilo que é excêntrico, agrega aqueles que são considerados “sujeitos desviantes”, opõe-se à heteronormatividade, critica as normas regulatórias da sociedade e as categorias específicas de identidade de gênero (SALIH, 2015, LOURO, 2018, BANDEIRA, 2019).

No dizer de Louro (2018, p.8-84), *Queer* pode ser considerado o:

[...] o sujeito da sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ ou ‘tolerado’. Pode ser, também, um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível.

[...] A expressão ganhou força política e teórica e passou a designar um jeito transgressivo de estar no mundo e de pensar o mundo. Mais do que uma nova posição de sujeito, queer sugere um movimento, uma disposição. Supõe a não-acomodação, admite a ambiguidade, o não-lugar, o trânsito, o “estar-entre”. Sugere fraturas na episteme dominante.

Furlani (2016, p.35) reitera tal afirmação ao dizer que a teoria Queer:

[...] recusa, rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual; ela admite os predicados normativos e homofóbicos construídos historicamente sobre o termo queer, fazendo disso uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. Ao utilizar o termo queer (a princípio negativo e pejorativo), esse grupo marca uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade.

Falar sobre a excentricidade que acompanha a história do nome da teoria em questão se faz relevante para elucidar que o espírito provocador, desafiador, subversivo e questionador é uma marca dessa corrente teórica e a acompanha desde o seu surgimento, na década de 80.

Segundo Jesus (2020) e Louro (2018), as origens da teoria *queer* remontam ao fim da revolução sexual, às lutas dos movimentos liberacionistas e gays, bem como à construção de uma suposta *identidade homossexual* que passou a ser discursivamente produzida no final da década de 70 e se tornou uma questão política após a eclosão da epidemia da AIDS no início dos anos 80.

No que diz respeito ao discurso político e teórico que buscava a legitimação de uma identidade homossexual, Louro (2018) afirma que ele se mostrava problemático, pois, apesar de ter almejado produzir uma representação “positiva” da homossexualidade, vista como um processo decorrente da construção social, e garantir igualdade de direitos para este grupo, que era enxergado como “minoritário”, no interior da ordem social existente, esse discurso tinha como premissa básica a escolha do objeto amoroso (orientação sexual) como definidor desta

identidade sexual, ou seja, homossexuais (gays e lésbicas) seriam, necessariamente, pessoas que preferiam manter relações sexuais com alguém de mesmo sexo.

Entretanto, definir uma identidade sexual a partir da escolha do objeto amoroso é, na visão de Spargo (2017, p.29), algo questionável, haja vista que este não “[...] é um fator determinante e crucial da percepção de cada um sobre a própria sexualidade.”

Além disso, ao criar um modelo unificado de identidade homossexual, tal discurso acabou trazendo em seu âmago um efeito regulador e disciplinador dos corpos, o qual visava a estabelecer limites, possibilidades e restrições, deixando de fora outros sujeitos que não se enquadravam nesta categoria, como, por exemplo, os bissexuais, os transexuais e aqueles que definiam sua sexualidade por meio de práticas e prazeres em vez de preferências de gênero, como é o caso dos sadomasoquistas. Logo, este modelo acabou virando uma política identitária excludente que os mantinha em uma condição marginalizada (SPARGO, 2017, LOURO, 2018).

Com o surgimento da Aids, essa coletividade dividida se viu diante de um novo conjunto de pressões e desafios, uma vez que a doença, apresentada, inicialmente, como o “câncer gay”, contribuiu para a renovação da homofobia latente da sociedade e intensificou a discriminação já demonstrada por certos setores sociais, fazendo com que a estas pessoas fossem negados os direitos básicos de assistência à saúde, vida e dignidade (SPARGO, 2017, LOURO, 2018).

Todavia, de forma simultânea, a doença também teve um impacto considerado como “positivo”, na medida em que novas alianças se formaram com o compromisso em comum de se opor às representações que botavam em risco a vida de quem tinha AIDS, alianças estas constituídas não apenas pelos sujeitos atingidos pela doença, mas também por pessoas que não faziam parte da comunidade homossexual da época (LOURO, 2018).

Ademais, o combate à doença também ocasionou um deslocamento nos discursos a respeito da sexualidade, os quais se dirigiram menos às identidades e se concentraram mais nas práticas sexuais e na educação (LOURO, 2018), ou seja, “a questão central era o que se fazia, não o que se era” (SPARGO, 2017, p.30).

Foi nesse cenário, em que a política de identidade homossexual até então instituída entrou em crise e os movimentos sociais, tanto os de gênero como os de outros segmentos da sociedade, passaram a exigir acesso aos serviços e benefícios do Estado e a provocar mudanças, criando formulações teóricas pós-identitárias, que a afirmação de uma perspectiva política e teórica *queer* foi delineada (LOURO, 2018).

Assim, aquilo que começou por iniciativa de ativistas dos movimentos de liberação gay e do feminismo lésbico, os quais se mostravam descontentes com o disciplinamento e a normatização da sexualidade, e num primeiro momento funcionou como um espécie de guarda-

chuva para acomodar os desviantes dos modelos legitimados de identidade sexual e de gênero, transformou-se em um modo de ser, de pensar e de conhecer o mundo que visa ao questionamento e ao estranhamento de tudo ou de qualquer sujeito ou prática que se represente como “normal”, “natural”, incontestável, fixo e único, utilizando-se desse estranhamento para mobilizar reflexões não só no âmbito da sexualidade, mas também da cultura, da sociedade e do próprio pensamento (FURLANI, 2016, LOURO, 2018, SALIH, 2015)

Partindo disso, podemos afirmar que as condições que possibilitaram a eclosão da teoria *queer* foram muito além de questões pontuais da política e da teorização gay e lésbica. Por isso, precisam ser compreendidas de forma mais ampla, uma vez que se vinculam, de modo geral, às vertentes pós-estruturalistas do século XX, as quais questionaram temas relacionados às noções clássicas do que seria sujeito, à construção da identidade e aos processos de identificação (LOURO, 2018).

A visão pós-estruturalista, segundo Cassali e Gonçalves (2018,) despreza a concepção essencialista do sujeito, procura desconstruir a ideia da existência de um sujeito centrado, estável e determinado por relações estruturais. Ao contrário disto, o pós-estruturalismo se volta contra as verdades sabidas, as realidades absolutas e imutáveis, questionando “[...] menos sobre “o que e por que” as coisas acontecem e, mais, sobre “como” as coisas são construídas (DUTRA apud CASSALI E GONÇALVES, 2018, p.86). Os pós-estruturalistas “[...] imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes” (SEIDMAN apud LOURO, 2018, p.36).

Dessa maneira, resgato aqui, de acordo com a visão de Louro (2018, 2007), alguns dos principais estudiosos desta época, cujos conceitos ajudaram a construir o pensamento e o trabalho de teóricos e teóricas *queer*:

- No início do século XX, as noções de sujeito racional, coerente e unificado são enfraquecidas pelas concepções de **Freud** a respeito do *inconsciente*, ou seja, da existência de desejos e ideias reprimidos pelos sujeitos e sobre os quais ele não possui total controle ou domínio racional. Tal aspecto põe em dúvida a visão de homem centrado e “senhor de si” vigente até então.

- Com a afirmação de que “o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro” (LOURO, 2018, p.37), isto é, que ele sempre se percebe e se constitui por meio da relação com outro, logo, está sempre em uma constante inútil busca da completude, **Lacan** acaba abrindo espaço para que dúvidas em relação ao processo de identificação

surjam, uma vez que, se os sujeitos se constituem dessa maneira, eles não podem ser estáveis e coesos.

- A visão de **Althusser** ao demonstrar que os *sujeitos são interpelados e capturados pela ideologia*, de modo que seu processo de sujeição a ela dá a eles a impressão de estarem agindo de uma forma aparentemente livre, ameaça as perspectivas teóricas da época no que diz respeito às possibilidades de autodeterminação.

- **Jaques Derrida** que trouxe em seu trabalho a ideia de que *a lógica ocidental funciona por meio de binarismos* (cultura/natureza, homem/mulher, heterossexual/homossexual), uma vez que elege e fixa como fundante ou central, uma ideia, uma entidade ou um sujeito e se determina, a partir desse lugar, a posição do “outro”, que será o seu oposto subordinado. Nessa dinâmica, que é vertical e autoritária, há sempre um termo compreendido inicialmente como superior, enquanto o outro será o seu derivado inferior.

Derrida afirmava que a lógica binária poderia sofrer abalos se um processo desconstrutivo ocorresse e fosse capaz de desestabilizar e desordenar esses pares, perturbando, questionando e subvertendo os termos sobre os quais o discurso binário se sustenta.

- O filósofo **Michel Foucault** que elaborou um estudo sobre a história da sexualidade, e buscou demonstrar que ela é um dispositivo histórico, uma invenção social constituída historicamente a partir de múltiplos discursos e relações de poder que regulam, normatizam e produzem verdades. Suas definições partem do ideal de que a sexualidade é norteadada por fatores culturais e históricos, o que para Louro (2007) significa dizer que a sexualidade pode envolver rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções.

Devido a isso, Foucault criticava os argumentos essencialistas por ignorarem o fato de que a sexualidade era um aparato histórico que teria se desenvolvido por meio de uma rede complexa de regulação social que organiza e regula os corpos e os comportamentos individuais. “Por meio de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural. [...] Os corpos ganham sentido socialmente. [...] As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas” (LOURO, 2007, p.11).

Logo, as ideias de Foucault mostram que o discurso sobre a sexualidade é uma relação entre o que fazemos, isto é, nossas experiências individuais; o que somos obrigados a fazer; o que é permitido fazer e, o que é proibido fazer no campo da sexualidade e do comportamento sexual (LOURO, 2007). Sobre as ideias de Foucault a respeito do caráter discursivo da sexualidade, Spargo (2017, p.15) traz os seguintes esclarecimentos:

Então, o que era, ou é, a sexualidade? Um componente essencial do argumento de Foucault é que a sexualidade não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria da experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas. [...]

Essa concepção da sexualidade é difícil de assimilar, parece contraintuitiva. A sexualidade, assim como o gênero, parece simplesmente estar aí, mas também parece ser especial, pessoal, uma questão relativa a nossos “desejos profundos” – quem queremos, o que queremos, como queremos. É algo dentro de nós, uma propriedade, nossa propriedade. Por outro lado, tanto investimento na crença de que a sexualidade é natural não significa que ela seja. [...]

Isso não significa que Foucault descartasse qualquer dimensão biológica, mas sim que priorizava o papel das instituições e dos discursos na construção da sexualidade.

Todas estas concepções teóricas colaboraram para que a teoria *queer* tivesse como principal interesse compreender não só por que a sociedade ocidental é governada pela heteronormatividade, ou seja, por que a heterossexualidade é vista como algo natural, normal e indiscutível, mas também como se construiu a oposição existente entre heterossexualidade e homossexualidade (SPARGO, 2017). Partindo disso, para os teóricos *queer*, a reprodução humana:

[...] pode exigir a colaboração do espermatozoide e do óvulo do homem e da mulher, mas, como Foucault argumentava, a sexualidade é um produto cultural que não pode ser considerado como simples extensão de um processo biológico. Da mesma forma que a homossexualidade, que é uma categoria cultural específica, a heterossexualidade deve ter uma história a ser analisada (SPARGO, 2017, p.36).

Dessa forma, Louro (2018) expõe que os estudos *queer* não se prendem em descobrir as causas dos “desvios” da heterossexualidade, mas sim buscam examinar quais discursos favoreceram para que essa forma de sexualidade fosse concebida como natural e como eles fizeram com que a heterossexualidade se constituísse em uma verdade incontestável, única e universal.

Ao fazerem isso, inevitavelmente, “[...]os olhares se voltarão, também para os processos que silenciaram outros discursos e empurraram outras formas de sexualidade para o lugar ilegítimo, não natural e inaceitável”. (LOURO, 2018, p.92). Logo, conforme nos mostra Spargo

(2017, p.38), em vez de ser uma tentativa de sair da oposição heterossexualidade/homossexualidade, ou de invertê-la, “[...] a teoria queer pode ser vista como uma investigação de como a oposição moldou as hierarquias políticas e morais do saber e do poder”.

Outro aspecto evidenciado pela teoria *queer* é que as sociedades reiteram e exigem um alinhamento, uma coerência entre sexo, gênero e desejo (orientação sexual), de maneira que as normas sociais regulatórias almejam que um corpo, ao ser identificado com o sexo macho ou fêmea, apresente, necessariamente, um gênero, que seja apenas masculino ou feminino, e conduza a uma única forma de desejo, aquela dirigida ao sexo oposto, ou seja, a heterossexualidade. Tudo que se encontra fora dessa lógica é considerado impensável e ininteligível (LOURO, 2018, FURLANI, 2016).

Nesse sentido, os teóricos *queer* mostram que a heteronormatividade justifica conhecimentos, práticas, jogos de saber-poder; sustenta e instituições e sistemas educacionais, jurídicos, de saúde e muitos outros, uma vez que eles se constroem e se conservam tomando como base os sujeitos heterossexuais, os quais acabam sendo os únicos efetivamente qualificados para usufruir de seus serviços e receber os benefícios do Estado (LOURO, 2018).

Já aos sujeitos que fogem à norma, os considerados “desviantes” podem ser, “[...] reeducados ou reformados (numa ótica de tolerância e complacência); ou talvez sejam relegados a um segundo plano e devam se contentar com recursos alternativos, inferiores; quando não são simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos (LOURO, 2018, p.99).

Portanto, o objetivo da teoria *queer* é desconstruir a lógica heteronormativa e qualquer tipo de normalização, perturbar e estranhar essa suposta ordem, demonstrar a fabricação histórica desse processo e as manobras e discursos constantemente empreendidos para reiterá-lo, atuando sempre com o intuito de desfazê-lo e desmascará-lo. Sobre isso, Louro (2018, p.101) expõe:

[...] que é impossível identificar quem enuncia uma norma: a norma acontece, ela se espalha por toda parte e costuma penetrar em todos. É da “natureza” da norma essa espécie de invisibilidade e de ubiquidade, uma generalização e uma propagação intensa, anônima e insidiosa. Uma disposição antinormalizadora nos incitará a tentar perceber por onde o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra. Isso pode significar desnaturalizar e então, desconstruir tal processo. (LOURO, 2018, p.101)

Uma das autoras mais expoentes da teoria *queer*, além de ser uma crítica tenaz da heteronormatividade, é a filósofa Judith Butler (2003), cujo trabalho se preocupa, em grande parte, com a desconstrução e desestabilização da categoria “o sujeito”, processo chamado por

ela de “genealogia crítica das ontologias de gênero”. Assim, partindo das ideias de Michel Foucault a respeito do caráter discursivo da sexualidade, Butler se preocupará em descrever os processos pelos quais as identidades são construídas no interior da linguagem e do discurso, concebendo-as não como fixas ou autoevidentes, mas sim como construídas históricas de uma cultura e sociedade (SALIH, 2015).

Dessa maneira, Butler (2003, p.37) toma o gênero como um aspecto significativo no processo de construção da identidade dos sujeitos, uma vez que “[...] as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero”. Isso significa dizer que a identidade:

[...] não pode vir antes da discussão sobre a identidade de gênero. Se as pessoas precisam ser reconhecidas como homens ou mulheres para “ter” uma identidade de gênero e consequentemente uma identidade inteligível, e essas categorias – homem e mulher – dizem respeito a uma produção discursiva, tem-se que a própria identidade é uma produção discursiva, um efeito do discurso. Nesse sentido, o sujeito não é anterior ao que ele expressa, mas é justamente um efeito do que ele expressa. (FIRMINO e PORCHAT, 2017, p.57).

Partindo disso, a autora concebe gênero como “não natural”, um processo de construção e reconstrução que não tem origem nem fim, não sendo algo que “somos”, mas sim algo que “fazemos”, de forma que não há uma relação óbvia e necessária entre o corpo de alguém e seu gênero, podendo uma pessoa possuir um corpo considerado como fêmea ou macho e não apresentar traços ou comportamentos considerados socialmente (e até mesmo de forma estereotipada) como femininos ou masculinos (SALIH, 2015).

Assim, Butler (2003) afirma que o gênero é um elemento *performático*, criado por meio de performances sociais repetidas e determinadas. Isso faz com que as noções de “ser homem” ou “ser mulher” sejam abstrações ou ilusões. Porchat (2008, p.67) demonstra que, a partir da teoria de Butler se passa a entender que, na realidade,

[...] o que existe é um conjunto de atos que criam para a sociedade e também para cada indivíduo a ideia de que há uma essência de homem e de uma mulher, masculino e feminino. [...] a sexualidade passa ser uma manifestação de um corpo erógeno, dotado de pulsões sexuais orientadas por fantasias que buscam a satisfação. Não existiria uma essência, um agente, uma unidade por trás da sexualidade. Não haveria um bissexual, um homossexual ou um heterossexual.

Dessa maneira, se essas categorias existem são porque a sociedade exige e cobra uma identidade que seja coerente com o desejo e a prática sexual dos sujeitos, causando

estranhamento em relação às diversidades por não compactuarem com o binarismo proposto pela norma heterossexual.

Butler (2003) utiliza o conceito de performatividade para mostrar que o gênero é construído a partir da repetição de atos descontínuos, regulados por uma normatividade que pressupõe uma continuidade, um alinhamento entre, sexo, gênero e desejo (orientação sexual). No dizer de Caminhas (2017, p. 2), afirmar que “[...] o gênero é performativo significa dizer que a identidade e a divisão de gênero fundamentam e reforçam a si mesmas no momento de repetição da norma reguladora, dando a impressão de uma coerência interna”. Sobre a performatividade, a autora comenta que:

[...] atos, gestos e atuações produzem o efeito de um núcleo ou substância interna. Esses atos, gestos e realizações (...) são performativos no sentido de que a essência ou a identidade que pretendem afirmar são invenções fabricadas e preservadas mediante signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de que o corpo com gênero seja performativo mostra que não tem uma posição ontológica distinta dos diversos atos que conformam sua realidade (BUTLER apud CAMINHAS, 2017, p. 2)

Segundo Butler (2003) e Firmino e Porchat (2017), o entendimento é o de que o conceito de gênero foi forjado como oposição ao determinismo biológico existente na ideia de sexo como único destino, ou seja, o sujeito nasceria macho ou fêmea e suas experiências e lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o sexo que o sujeito nasceu, tornando-se, conseqüentemente, homem ou mulher.

Contudo, para estes autores, essa determinação biológica acabou servindo para naturalizar a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade e ocultar os mecanismos de poder que neles operam, dificultando a possibilidade de contestação e transformação da estrutura social. Nesse sentido, o conceito de gênero, na perspectiva de Butler (2003), surge com o propósito de afirmar que “[...] as diferenças sexuais não são por si só determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais” (FIRMINO e PORCHAT, 2017, p.55).

Nesse sentido, Butler (2003, p.27) inova em sua teoria ao dizer que não somente o gênero apresenta um caráter discursivo, histórico e sociocultural, mas também a própria concepção de sexo, já que para ela “[...] o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva”, uma vez que:

[...] sexo é gênero desde o começo. Neste ponto, Butler propõe um giro que consiste em afirmar que, assim como o gênero, o sexo também é produzido discursivamente.

Ou seja, o sexo – tal como o gênero – não é anterior ao discurso: é, em vez disso, um efeito do discurso (FIRMINO e PORCHAT, 2017, p.56).

Dessa maneira, para Butler (2003) nem mesmo o sexo pode ser considerado algo que exista pré-discursivamente. Ela não o vê como uma substância ou essência, mas sim como um produto ou efeito discursivo das relações em sociedade.

CAPÍTULO II – MASCULINIDADE “S”: CAMINHOS DO HEGEMÔNICO AO PLURAL E PERFORMÁTICO.

“E se a menina não se sentir bem de batom? Ou o menino odiar futebol? Qual a consequência de dizer que a força é uma característica dos meninos? Significa que as mulheres não podem ser fortes? Ou ainda, que meninos podem usar a força para obter aquilo que desejam?”

(LINS; MACHADO, ESCOURA, 2006, p.4)

2.1 Da crítica ao que parecia “óbvio”, um conceito até então consolidado é reconstruído.

A proposta de discussão desta seção é falar sobre as *masculinidades*, vendo-as como um construto em constante transformação e que por isso precisa ser entendida a partir de suas nuances, complexidades, construções, reconstruções e inúmeras formas de ser, ou seja, de um modo plural. Mas que estranho seria falar deste construto de forma isolada, não é verdade? Como se fosse possível transformá-lo em um elemento a-histórico ou uma entidade divina que existe por si só, sem qualquer relação com o contexto social e com as relações que a constitui.

Por isso, fugindo de qualquer proposta que veja as masculinidades pelas lentes de um binarismo essencialista, que tanto reforça ideologias naturalizantes e de dominação de gênero, proponho iniciar esta seção falando não do masculino, mas sim do feminino. Exatamente! Do feminino e de outras instâncias e situações no cenário social que contribuíram para que o conceito *masculinidades* pudesse ganhar um campo de estudos.

Ao trazer o feminino para esta discussão, pretendo evidenciar a importância do movimento sociopolítico-ideológico denominado *feminismo* para que uma nova maneira de se pensar a masculinidade pudesse emergir no cenário social e acadêmico.

O feminismo surgiu na década de 70 em um momento histórico em que diversos outros movimentos de libertação “[...] denunciavam a existência de formas de opressão: estas iam das questões de natureza econômica, aos movimentos em nome da igualdade racial e étnica, passando pela [...] liberdade sexual e claro, pela luta contra as desigualdades sociais e de gênero” (JANUÁRIO, 2016, p.44).

Libanio (2004, p.64) afirma que o **feminismo**: “[...] não almeja a dominação do homem pela mulher, mas simplesmente uma igualdade entre os sexos”. Ele procura libertar as mulheres da opressão exercida pela ideologia machista para que possam exigir mudanças de atitudes e modificações na estrutura social que lhes assegurem direitos e oportunidades.

Ele tem como objetivo contestar tabus e preconceitos criados em torno do gênero feminino, questionar o determinismo biológico das diferenças de sexo e assegurar a defesa dos direitos das mulheres, sendo contrário à ideologia de subordinação da feminilidade à masculinidade (JANUÁRIO, 2016, LOURO, 2007).

Além disso, ao se opor ao determinismo biológico e às supostas características inatas a homens e mulheres, o movimento feminista, ancorado nas ideias de Michel Foucault, traz à tona a concepção de que o sexo biológico é também político, pois contém relações de poder que criam desigualdades de gênero (JANUÁRIO, 2016, SILVA; FARIA; FINCO, 2019). Por isso, é possível dizer que:

[...] o feminismo rompeu com os modelos políticos tradicionais nas duas esferas sociais. Isto ocorreu quando na esfera privada o movimento questionou as relações de poder e hierarquia interpessoais e as relações de poder e da organização política. Nesse sentido, o feminismo procurou, enquanto movimento social, questionar e repensar as formas de organização tradicionais, impelidas pelo sistema social masculino dominante. Devido a esta característica as questões feministas, tanto do movimento como da sua teoria, ultrapassaram os seus limites, provocando uma discussão mais rica e que ajudou a reordenar o direito da mulher em diversos setores do governo (JANUÁRIO, 2016, p.44-45)

Hall (apud JANUÁRIO, 2016, p.75) comenta que o feminismo teve impacto tanto “[...] enquanto crítica teórica como movimento social, questionando noções que eram tidas como universais e trazendo à discussão assuntos como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, além de outros”, contribuindo desta maneira para alterações nas relações sociais em diversos contextos e, na medida em que promovia questionamentos sobre o que era “ser uma mulher” e qual o suposto “papel” que ela deveria desempenhar na sociedade, também incitava reflexões a respeito da identidade masculina e da própria condição dos homens diante destas transformações.

Dessa forma, a partir da década de 80, estudos e pesquisas que tinham como foco os homens e as masculinidades a partir da concepção das relações de gênero começam a surgir no cenário acadêmico, tendo como principal característica a rejeição ao modelo tradicional vigente que interpretava a experiência masculina como norma, procurando compreender não só as origens da dominação masculina, do patriarcado⁶ e do sexismo⁷ e combater as relações de poder

⁶ O patriarcado [...] é a ideologia e a estrutura hierárquica que colocam os homens em uma posição de vantagem em relação às mulheres, garantindo a eles poder, privilégios, direitos e acesso a recursos em vários domínios e contextos, indo desde o núcleo familiar até o mundo corporativo e o ambiente de trabalho (BOLA, 2020, p.18).

⁷ Sexismo é um conjunto de ideias e práticas que geram inferiorização do sexo oposto. [...] O sexismo é predominantemente contra as mulheres, mas não é uma construção masculina e sim social, que, inclusive, conta com a colaboração de algumas mulheres (ANDERSON, 2020, p.6-7).

que perpetuam estes padrões, mas também entender os aspectos atuantes na construção da masculinidade (JANUÁRIO, 2016, p.76).

Além disso, na década de 80, outros aspectos alavancaram os estudos e a discussão sobre as masculinidades. A epidemia da AIDS foi um deles, uma vez que suscitou lutas em prol de políticas de legitimação da identidade homossexual e da aquisição de direitos sociais a estas pessoas. Além disso, diante da contaminação desenfreada da população, temas considerados tabus passaram a ser tratados e publicamente reconhecidos, como as relações extraconjugais, especialmente, as homoafetivas, nas quais os maridos contraíam a doença e contaminavam suas esposas (OLIVEIRA, 2004).

Ao lado do movimento feminista e de todos esses eventos, é importante acrescentar também a discussão sobre as mudanças que estavam em curso no que diz respeito ao “[...] comportamento masculino tradicional e o constante bombardeio que anúncios publicitários e reportagens em jornais e semanários efetuam, no intuito de promover uma flexibilização dos modelos comportamentais da masculinidade tradicional” (OLIVEIRA, 2004, p.148).

Nesse sentido, podemos dizer que foi no contexto dos movimentos sociais, especialmente, o feminismo e o movimento gay, ambos com suas lutas travadas em torno das novas “políticas de identidade”, que os homens foram levados a refletir sobre os seus comportamentos e posicionamentos diante das relações sociais e do seu patamar hegemônico na sociedade (JANUÁRIO, 2016, OLIVEIRA, 2004).

As indagações trazidas por estes movimentos, principalmente pelo feminismo que trouxe a perspectiva do gênero como um produto histórico socialmente construído, começou a ser delineado um pensamento no sentido de que os homens também se constituíam como tal por meio dos processos sociais e das relações de poder nas quais eram vistos como privilegiados, ou seja, os “homens não nasciam homens, mas sim se tornavam homens”, parafraseando as palavras de Simone de Beauvoir que dizia: “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*” (JANUÁRIO, 2016).

Por efeito disso, os estudos críticos mais atuais sobre as masculinidades procuram entender como ocorre sua construção, produção e reprodução, reconhecendo, com o auxílio da linha teórica do construcionismo, que elas são múltiplas, mutáveis e passíveis de transformações ao longo do tempo e em função de cada cultura (JANUÁRIO, 2016).

Ademais, tanto as masculinidades como as feminilidades são vistas como formas de pensar, dizer e fazer socialmente construídas em inúmeros aspectos da vida. Nesse sentido, não se pode pensar em investigar a construção das masculinidades tendo apenas “homens” como

objeto de estudo, uma vez que ela perpassa as relações entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres (AMÂNCIO apud JANUÁRIO, 2016).

2.2 Masculinidades cambiantes: o padrão hegemônico e o subalterno ou marginalizado.

Tendo em vista a concepção da existência de várias masculinidades, advindas de processos sócio-históricos e culturais, creio ser pertinente traçar algumas considerações sobre dois padrões de masculinidade, o *hegemônico* e o *subalterno ou marginalizado* que foram extremamente importantes para as discussões traçadas a respeito das obras infantojuvenis analisadas neste trabalho e que, na visão de Kimmel (1998, p.103), “[...] emergem em mútua e desigual interação, em uma ordem social e econômica com uma demarcação prévia distorcida de gênero”

Para entendermos a construção destes dois padrões de masculinidade, é preciso que retomemos a concepção elucidada por Michel Foucault a respeito das relações de poder na sociedade.

Conforme visto no tópico anterior, o feminismo foi um dos movimentos pioneiros em demonstrar que as relações de gênero deveriam ser analisadas a partir de uma base de poder. Contudo, a concepção que dominou em grande parte dos estudos feministas foi a de que existia um homem dominante que subjugava uma mulher.

No entanto, com o tempo, outros movimentos sociais, como os de liberação gay, passaram a demonstrar que este esquema polarizado e linear proposto pelo feminismo não dava conta de toda a complexidade existente no meio social e nas formas de viver a sexualidade (LOURO, 1997). Isso por que, na concepção de Foucault (1987), o poder se constitui por toda a sociedade, sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede. Ele deveria ser concebido como uma estratégia não como um:

[...] privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se "apropria". [...] No contexto desse referencial teórico, fica extremamente problemático aceitar que um polo tem o poder — estavelmente — e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas (LOURO, 1997, p. 38-39).

Tomando estas concepções sobre poder e correlacionando-as com a ideia de dominação masculina trazida pelo movimento feminista, é possível entender que esta dominação não se

deu aparentemente de uma forma unilateral, mas sim por meio de manobras de poder inseridas e naturalizadas nas relações, nas diferentes práticas sociais, as quais, por muito tempo, foram absorvidas e até mesmo consentidas pelas pessoas na sociedade ((LOURO, 1997, MUSZKAT, 2018).

Nesse sentido, nos anos 80, os movimentos de liberação gay trazem mais uma vez as relações de poder para o palco das discussões sobre gênero, mas agora para demonstrar que não havia somente uma hierarquia entre o masculino e feminino na sociedade. A hierarquia e a subjugação também atingiam outras masculinidades que, por não se enquadrarem no papel sexual heteronormativo de homem, sofriam marginalização, violência e preconceito, sendo considerados o “outro”, o “estranho”, o “anormal” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Ou seja, não apenas as mulheres sofriam a dominação masculina de gênero, pois também sofriam seus presumidos beneficiários: os próprios homens (OLIVEIRA, 2004).

Surge então a concepção de que existiria um *padrão hegemônico* de masculinidade “[...] cujas representações e práticas constituíam a referência dominante, socialmente legitimada, para a vivência do masculino em cada sociedade” (JANUÁRIO, 2016, p.120), o qual caminharia ao lado de um padrão *subalterno ou marginalizado* que incluiria todas outras masculinidades que não compactuavam com as normas estabelecidas pelo padrão hegemônico (JANUÁRIO, 2016).

O padrão hegemônico foi construído em um contexto de “[...] oposição a “outros” cuja masculinidade era assim problematizada e desvalorizada. O hegemônico e o subalterno surgiram em uma interação mútua, mas desigual” (KIMMEL, 1998, p.105) em uma ordem social e econômica centrada no patriarcado e na heterossexualidade como norma, ajudando a construir “tipos” subordinados de masculinidade que lhe serviam de contraponto e justificavam sua existência (OLIVEIRA, 1998).

Na visão de Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas, não apenas uma série de expectativas, como dizia a teoria dos papéis sexuais, o qual assegurou a continuação da dominação dos homens sobre as mulheres.

Para estes autores, ela é normativa e “[...] incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.245) e, apesar de ser considerado um modelo de busca pela perfeição, moralista e quase inalcançável, exerce grande influência e pressão no universo masculino (JANUÁRIO, 2016).

Essa influência da masculinidade hegemônica pode ser explicada em função de uma certa *gratificação fantasiosa* dos adeptos deste padrão “[...] de fazer parte do poder que ela proporciona, além, é claro, dos motivos concretos, tal como poder retirar daí benefícios [...] através da dominação institucionalizada masculina em relação às mulheres (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, OLIVEIRA, 1998).

Entretanto, é importante destacar que a hegemonia não é sinônimo de violência, apesar de poder ser sustentada pela força. Ela significa ascendência alcançada através da cultura, das instituições, da persuasão e de uma complexa trama de situações e estruturas de poder que a favorecem (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, OLIVEIRA, 1998), por isso, “[...] o consenso cultural, a centralidade discursiva, a institucionalização e a marginalização ou a deslegitimação de alternativas são características amplamente documentadas de masculinidades socialmente dominantes” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.262-263).

Devido a isso, a hegemonia deve ser entendida dentro das relações hierárquicas de gênero como historicamente móvel e sujeita a mudanças (JANUÁRIO, 2016, CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, OLIVEIRA, 1998), sendo imprescindível entender que:

[...]a masculinidade hegemônica, tradicionalmente compreendida como o único tipo de masculinidade, não é nem transhistórica nem transcultural. [...] A masculinidade hegemônica [...] é somente um tipo de masculinidade ainda que as pressões para o exercício desse tipo de masculinidade sejam muitas e que em sua definição não sejam considerados outras IDs⁸ nem classe social nem raça, por exemplo. Ou será que pensamos que a masculinidade hegemônica de um homem pobre e negro é igual a de um homem rico e branco? (LOPES, 2001, p.211)

Assim, reconhecer a natureza mutável da masculinidade hegemônica é vislumbrá-la como uma visão de masculinidade que ocupa posição de privilégio em um determinado momento histórico, espaço e contexto social, podendo, desta forma, ser modificada, substituída por novas e até mesmo contestada (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, JANUÁRIO, 2016). É exatamente pensando nisso que a teoria dos papéis sexuais passa a ser questionada, pois carrega consigo a ideia de gênero como uma sequência de “scripts” que devem ser seguidos rigorosamente por homens e mulheres, conforme exporei na seção seguinte.

⁸ A sigla IDs disposta aqui significa “identidades”.

2.3 O problema da teoria dos papéis sexuais.

O conceito de **papel sexual** surge nas ciências sociais, na década de 1930, por meio da teoria dos papéis sociais. Os trabalhos voltados a esta temática buscavam compreender o caráter cultural da diferença sexual e os fatores que influenciam o comportamento humano.

Uma das teóricas mais representativas no estudo dos papéis sociais foi a antropóloga Margareth Mead, a qual, nos anos 30, desenvolveu pesquisas com sociedades primitivas, a fim de descobrir como as atitudes sociais se relacionavam com as diferenças sociais. Ela objetivava observar:

[...] como diferentes culturas – até as mais ‘simples’, iletradas – definem as práticas e os valores de seus habitantes por meio da construção de suas identidades. Suas observações levaram-na a concluir que ‘a trama cultural por trás das relações humanas é o modo como os papéis dos dois sexos são concebidos’ (MUSZKAT, 2018, p.14).

A teoria dos papéis sexuais afirma que “[...] os indivíduos ocupam posições na sociedade e, nelas, desempenham papéis, com base não só em normas e regras sociais, como também no desempenho alheio” (PISCITELLI, 2008, p.24).

Assim, o papel sexual corresponde a uma gama de expectativas relacionadas ao uso de determinadas técnicas de corpo, obrigações sociais e comportamentos consonantes com o papel sexual a desempenhar. Esta concepção nos leva a ver a masculinidade (e a feminilidade) como o desempenho de um papel, a partir de um roteiro socialmente determinado. (GOFFMAN apud OLIVEIRA e AMÂNCIO, 2002).

Além disso, o papel sexual configura-se como uma norma que condena determinados comportamentos e prescreve outros, sendo os sujeitos (atores sociais) punidos socialmente, caso adotem comportamentos não consonantes com o seu papel sexual (OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2002).

Em nossa sociedade, os papéis sexuais normativamente aceitos são o masculino e o feminino, os quais se classificam como tipificações do que é próprio de homens e de mulheres num dado contexto social. Agregam ainda “[...] aprovações, restrições e proibições que seriam apreendidas e transmitidas ao longo de gerações e durante o percurso da vida, do bebê ao idoso” (NEGREIROS e FÉRES-CARNEIRO, 2004, p.35).

No que diz respeito ao papel masculino, necessidades como 1) ser diferente das mulheres; 2) ser superior aos demais; 3) ser independente e autoconfiante; e 4) ser mais poderoso do que os outros, por meio da violência, se necessário, caracterizam, segundo Chin e

Ficarrotto (apud OLIVEIRA, 1998), o núcleo do papel masculino nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Contudo, para esses autores, tais necessidades mostram-se incompatíveis com as demandas emocionais próprias de qualquer ser humano e é exatamente sobre este ponto que pretendo traçar algumas reflexões, à luz das ideias de Connell (1995), a respeito do problema de o papel masculino ser utilizado como instrumento de entendimento para o conceito das masculinidades.

Connell (1995) constrói sua concepção a respeito das masculinidades contrapondo-se à teoria dos papéis sexuais, uma vez que, segundo ele, “[...] ao criar um conjunto de normas, direitos, atitudes e deveres condicionados pelo comportamento individual, refletidos na normatividade cultural vigente” (JANUÁRIO, 2016, 113), com a finalidade de definir a conduta apropriada dos homens, esta teoria não permite vislumbrarmos as complexidades que existem no interior da masculinidade, nem suas múltiplas formas de constituição; não dá margem para mudanças e nem possibilita compreender outras questões que perpassam esse conceito, como as relações de poder, a violência e a desigualdade (CONNELL, 1995).

Nolasco (apud OLIVEIRA, 1998, p.99) também corrobora com esta ideia, já que, de acordo com ele, “[...] os homens obedecem cegamente a um modelo de comportamento que restringe suas subjetividades, reduzindo-os a um vazio próprio da estereotipia e trazendo angústias e tensões com as quais eles têm que conviver continuamente”.

Connell (1995) entende a masculinidade como uma configuração de *prática* em torno da *posição* dos homens na *estrutura das relações de gênero* e que, por normalmente haver mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero em uma sociedade, o prudente seria falarmos em “masculinidades”, no plural, ressaltando assim toda a *complexidade* e diversidade que lhe é inerente.

Diante disso, aprofundando a discussão em cada um dos termos desta definição de Connell (1995) para masculinidades, passamos a delinear com mais detalhes as dificuldades trazidas pela teoria dos papéis sexuais para o entendimento deste construto.

No que diz respeito à *prática*, é preciso pensá-la dando ênfase “[...] nas experiências concretas presentes no cotidiano de muitos homens e não apenas os comportamentos que as sociedades esperam dos homens nos diferentes contextos socioculturais” (SILVA, 2000, p.124). Isso porque não existe limite para os tipos de práticas possíveis dentro do universo das masculinidades. Além disso, as categorizações em torno do gênero não conseguem abarcar toda a complexidade e subjetividade do ser humano (CONNELL, 1995).

Já a expressão *posição* dos homens implica dizer que as masculinidades referem-se tanto às relações sociais como também a corpos, haja vista que no que tange ao gênero, a prática social é dirigida aos corpos. “[...] Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de se movimentar” (CONNELL, 1995, p.189).

Nesse sentido, Januário (2016, p.141) evidencia que “[...] o corpo dá assim a ideia de materialidade ou de existência natural às práticas construídas pelo discurso”, ou seja, o corpo também é construído historicamente, sendo reducionista a ideia de moldá-lo de forma estanque em um papel sexual de caráter fixo e normalizados. Sobre isso, Butler (2003, p.200) afirma que:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero.

Sobre a *estrutura das relações de gênero*, Connell (1995) expõe que isso significa dizer que o gênero é uma estrutura ampla, complexa que engloba sexualidade, economia, estado, poder, família e que tem uma dimensão extremamente importante na sociedade e na vida dos sujeitos. Logo, a “[...] masculinidade apenas se tornaria compreensível quando pensada em conjunto com outros valores sociais, constituindo assim, um sistema simbólico pautado em importantes aspectos e comportamentos sociais” (JANUÁRIO 2016, p.115).

Essa *complexidade* do gênero não consegue ser explicada pelas dicotomias “masculino” e “feminino” dos papéis sexuais, nem mesmo pela visão biológica do “macho” e “fêmea” como sujeitos complementares para a reprodução. Por isso, Connell (1995) nos fala que a complexidade do gênero é capaz de produzir diferentes masculinidades dentro de um mesmo contexto social e, mesmo uma forma de masculinidade tomada como hegemônica é construída tendo como pano de fundo outras masculinidades agrupadas em torno dela.

Portanto, na visão de Januário (2016, p.118), o gênero é um produto histórico experienciado de forma cotidiana, de forma que suas práticas possibilitam tanto a sua existência como a sua transformação. Desta maneira:

[...] é impossível falar numa única forma de “fazer-se homem”; o que existe na realidade são formas múltiplas. Esse modelo multifacetado de vivências de homens apresenta-se continuamente complexo, contraditório e em mutação, forjando-se em diferentes tempos e espaços. Diante do exposto é ilusório pensar na masculinidade ou na feminilidade de uma forma rígida.

Connell (1995) também afirma que qualquer forma particular de masculinidade é, em si mesma, internamente complexa e até mesmo contraditória, uma vez que, conforme já havia elucidado Sigmund Freud com a psicanálise, é possível observar a presença de feminilidade dentro da personalidade dos homens e masculinidade na personalidade das mulheres, contradições estas que são duramente “solucionadas” por processos de repressão advindos das normas socioculturais.

A presença desta contradição interna, na perspectiva de Connell (1995, p.189), demanda uma definição de masculinidades que não avalie gênero como uma simples categoria de pessoas, haja vista que:

[...] se a "masculinidade" significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero. O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias.

Assim, ao falarmos de masculinidades não podemos entendê-las a partir de padrões fixos e atemporais, como os que são defendidos pela teoria dos papéis sexuais. Ao contrário disso, elas devem ser entendidas como dinâmicas, cambiantes e passíveis de serem transformadas pelo processo social. Por serem práticas, elas estão longe de serem entendidas como identidades estanques. Elas “[...] podem ser várias e diversas, plurais, numa mesma pessoa em diferentes momentos da sua vida” (JANUÁRIO, 2016, p.116).

2.4 Crise da masculinidade ou crise do sujeito? A questão da identidade de gênero masculina.

A identidade de gênero está intimamente relacionada a um aspecto maior da vida humana, reconhecido como *Identidade ou Self*. Logo, é imprescindível iniciar esta sessão traçando alguns apontamentos sobre o que vem a ser identidade.

Todas as experiências e trocas mantidas entre os sujeitos com outras pessoas no ambiente sociocultural em que se encontram, irão fazê-los elaborar um ponto de referência, um conceito ou uma imagem de si mesmos que continuará se renovando com o decorrer do tempo. Tal imagem de referência é denominada de *Identidade ou Self*.

Barros e Laurenti (2000) mostram que historicamente o termo identidade, antes de era reconhecido pela palavra *personalidade* e agregava em sua compreensão toda a perspectiva

individualista, juntamente com os princípios da ciência médica que priorizava o ser biológico e individual, cuja estrutura psíquica permanecia invariante e imutável.

Tal modelo poderia ser aplicado a todos indistintamente, já que o princípio da normalidade preponderava nas pesquisas da época. Assim, a preocupação dos psicólogos adeptos desta vertente era propagar as características de uma suposta personalidade normal e outra patológica, utilizando-se do comportamento humano, assim como da história social e singular dos sujeitos apenas como pano de fundo para os conhecimentos até então consolidados (BARROS; LAURENTI, 2000).

Essa concepção tradicional, utilizando-se de uma visão essencialista, define *self* “[...] como um núcleo fundamental inerente à condição humana [...]. Um indivíduo maduro é aquele que “encontrou”, “cristalizou” ou “realizou” um firme sentido de identidade pessoal, definindo uma espécie de *selfie* encapsulado, perfeitamente demarcável” (GOOLISHIAN; ANDERSON apud GRANDESSO, 2011).

Outras vertentes posteriores procuraram dar uma importância maior ao aspecto social na constituição da identidade na tentativa de romper com a visão naturalista dos primeiros estudiosos. Entretanto, as maiores dificuldades destas novas teorias encontravam-se na incapacidade de conseguir relacionar o caráter individual com o social, acabando por privilegiar um aspecto em detrimento do outro.

Na tentativa de tentar resolver o problema da dicotomia *individual x social* que foi instalada, a identidade é dividida “[...] e passa a ser qualificada como identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e/ou identidade social (atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias)” (JACQUES, 1998, p. 161).

Em contrapartida, os estudos pós-modernos, tomados pelas ideias do construcionismo social retomam o tema da identidade, porém, agora, concebendo o indivíduo como ser sócio-histórico, tentando superar a dicotomia *individual x social*, uma vez que acreditam ser da junção e da articulação destas instâncias que a identidade é tecida (BARROS; LAURENTI, 2000), propondo compreendê-lo como um processo em aberto, construído dentro dos espaços relacionais (GRANDESSO, 2011, p.220).

Assim, a identidade passa a ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade, uma singularidade construída na relação com os outros (BARROS; LAURENTI, 2000). Isso significa dizer que são as experiências e acontecimentos da vida, misturados às trocas sociais, dentro dos espaços relacionais, com os grupos aos quais o sujeito pertence é que darão a ele a possibilidade de construir a imagem que tem de si mesmo e o reconhecimento de si mesmo enquanto pessoa (CIAMPA, 2004, GRANDESSO, 2011).

Partindo disso, a visão construcionista questiona a visão tradicional de um self interno, estável e único e propõe compreendê-lo como um processo em aberto, construído dentro dos espaços relacionais. Por isso, falar em self ou em identidade não se refere a qualquer tipo de continuidade ou descontinuidade psicológica, mas sim à constância de uma narrativa que está sempre em andamento, uma vez que os seres humanos “[...] apresentam-se como contínuos geradores de novas descrições e novas narrativas” (GRANDESSO, 2011, p.220)

Por esse motivo, não se pode pensar em uma identidade construída, terminada e acabada. Ela não é uma entidade que governa o comportamento das pessoas, mas sim uma ação, um verbo, como fala Ciampa (2004), uma contínua e interminável construção. Logo, a identidade não é imutável, ela vai sendo construída historicamente, uma metamorfose (CIAMPA, 2004) que constitui e ao mesmo tempo é constituída pela sociedade, já que é impossível se pensar no homem como a-histórico ou a-social.

Partindo disso, podemos construir e reconstruir nossas narrativas do self, existindo múltiplas possibilidades de construção das narrativas que elaboramos no decorrer da vida. “Portanto, uma tal concepção, abandonando uma tradição individualista, unitária, a-histórica, insere-se mais em uma ideologia pluralista, social e histórica que constitui o sujeito dentro das práticas contextuais, responsivas e constitutivas da linguagem” (GRANDESSO, 2011, p.221)

Tomando como base os pressupostos acima, podemos dizer que a *identidade de gênero* diz respeito à percepção individual, ao sentimento interno e à autoconsciência de pertencer a um determinado gênero, independente do sexo biológico atribuído (BARROS; LAURENTI, 2000).

Conforme afirma Nedeff (2001, p.88), as identidades de gênero podem aparecer em consonância com o sexo biológico do sujeito, todavia, isto não corresponde a uma regra, pois elas não se configuram como estruturas fixas e encerradas em si mesmas, “[...] pelo contrário, podem e estão continuamente se renovando, em ebulição e a cada momento podem ser novamente moldadas de outras formas.”

Por isso, Louro (apud SILVA, 1999, p.80-81) enfatiza que “[...] as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento [...]. Elas são instáveis, e, portanto, passíveis de transformação”

Costa (apud SILVA, 1999, p.72) reafirma essa visão ao argumentar que as identidades de gênero não se mostram uniformes, já que são formuladas por sistemas de representações distintos. “[...] Estas diversas representações do sujeito possuem regras de formação e manutenção, baseadas em normas que o orientam no cumprimento e julgamento do seu

desempenho identificatório”. Portanto, as identidades de gênero têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, sendo moldadas e definidas por relações sociais (LOURO, 2007).

O meio social e histórico está presente na construção da identidade de gênero dos sujeitos muito antes de seu próprio nascimento, uma vez que ela é um resultado tanto das condições históricas gerais (situação política, econômica e cultural de um povo, a linguagem e os processos discursivos a respeito do gênero) como das específicas que englobam as circunstâncias e o momento afetivo em que se encontra a família/casal que está gerando ou acolhendo este sujeito e as expectativas que sistema cria em relação a esse novo ser (LOURO, 2018, BENTO, 2011).

Tomando como referência esses aspectos, percebe-se que não foi de maneira arbitrária que Foucault mostrou o fato da sexualidade se constituir em um dispositivo histórico do poder capaz de regular socialmente as subjetividades dos sujeitos, através dos discursos educativos, da mídia, do governo e da vivência social (MISKOLCI, 2008).

Isto pode ser denotado na medida em que se estipulam papéis sexuais que deverão ser socialmente aceitos e, conseqüentemente, normatizados. No caso das identidades de gênero, há um anseio da sociedade de que os sujeitos se enquadrem “naturalmente” nas identidades masculina e feminina, vendo as identidades de gênero como resultado de uma coerência normativa entre sexo biológico, gênero e desejo, o que acaba excluindo outras possibilidades de identidades existirem (BUTLER, 2003, MARCHI-COSTA; MACEDO, 2016, COSTA, 2009). Por isso, Butler (2003, p.38), ao falar sobre identidade de gênero, expõe que:

[...] a questão aqui seria: em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão de gênero constituem a identidade, a coerência interna do sujeito, e, a rigor, o status autoidêntico da pessoa? Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição da pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas.

Trazendo estas reflexões para o universo das masculinidades, notamos que os movimentos sociais feministas e de liberação gay fomentaram discussões a respeito da dominação masculina e das conseqüências advindas da valorização de seu padrão hegemônico que despertaram nos próprios homens a necessidade de romper com padrões comportamentais preestabelecidos, entender como ele se constitui enquanto sujeito, quem seria esse “novo homem” contemporâneo que seria delineado a partir de então (SILVA, 2006) e compreender

que “[...] o masculino em nossa cultura é tão subordinado quanto o feminino, embora isso não seja reconhecido como tal no imaginário coletivo” (MUSZKAT, 2018, p.7).

Contudo, algo que parecia se configurar como uma suposta “crise da masculinidade”, ou seja, uma busca por um novo modelo de masculinidade que se diferenciase do padrão hegemônico, acabou se tornando no que Januário (2016) denominou de “crise do sujeito”, pois colocou em pauta a necessidade de repensar sobre como os sujeitos se constituem, quais instâncias, valores, discursos, relações de poder estão envolvidas nesse processo, quais práticas reguladoras que, de forma sutil ou até mesmo manifesta, atuam para que este ser humano se sujeite às regras de gênero e as tome para si como narrativas privilegiadas de identidade (GRANDESSO, 2011, JANUÁRIO, 2016).

Dessa forma, repensar as identidades de gênero masculina é fazer um movimento de mudança não só no que diz respeito ao sujeito, mas na ordem social, nos valores preexistentes e naturalizados e nas relações que se estabelecem em sociedade, ou seja, são mudanças sistêmicas que se entrelaçam em várias redes sociais. Por esse motivo, Januário (2016) expõe que não se pode falar em uma “crise de masculinidade”, como se ela tivesse um caráter fixo que só pudesse ser experienciado pelos homens ou como se sua construção não tivesse emaranhada nas histórias e nas narrativas das outras pessoas (GRANDESSO, 2011).

Ao contrário disso, se tomarmos como referências as ideias de Gergen (apud GRANDESSO, 2011), entenderemos que para sustentarem e validarem suas narrativas de identidade e serem bem-sucedidos nesse processo, os homens dependem da aceitação dos outros e de um acordo quanto à forma ou como ele foi descrito, construindo uma *rede de identidades recíprocas* (MARCHI-COSTA; MACEDO, 2016), ou seja, um entrelaçamento de pessoas nas histórias umas das outras. Para Grandesso (2011, p.228):

A implicação disso é que como a identidade de uma pessoa pode ser mantida somente por tanto tempo quantos outros desempenhos seu papel de suporte apropriado, e como a pessoa também é necessária para dar suporte às construções dos outros, no momento em que uma pessoa escolhe renegar, ela ameaça essa rede de construções interdependentes. Assim, nesse sentido, as identidades nunca são individuais, estando suspensas em um leque de relacionamentos.

Logo, é essencial entender a importância da presença do outro no processo de construção das masculinidades, pois, segundo Gergen (apud MARCHI-COSTA; MACEDO, 2016, p.27) “[...] o self não é fundamentalmente uma propriedade do indivíduo, mas dos relacionamentos – produto do intercâmbio social. De fato, ser um self com um passado e um

futuro potencial não é ser um agente independente, único e autônomo, mas ser imerso na interdependência”.

CAPÍTULO III – DE MENINOS A HOMENS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE GÊNERO.

“E se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero?”

(ADICHIE, 2014, p.16)

Durante o processo de elaboração deste capítulo, inúmeras possibilidades de iniciá-lo passaram pela minha mente. Pensei em começar esta seção falando sobre o conceito de educação de gênero, ou até mesmo discorrer sobre os aspectos históricos que acompanham este aparato teórico.

Contudo, entre uma leitura e outra sobre o tema, defrontei-me com uma passagem muito expressiva do texto de Bento (2011, p.550), a qual me fez pensar que para falar de educação de gênero eu deveria começar por onde eu menos esperava: pelo ato de gestar um bebê e aguardar a sua chegada. Vejamos a passagem:

Observe uma mulher grávida. Conforme os meses passam, aumenta a ansiedade para saber o sexo da criança. Quando o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa.

Enquanto o aparelho da ecografia passeia pela barriga da mãe, ela espera ansiosa as palavras mágicas que irão desencadear as expectativas. A ansiedade da mãe aumenta quando o aparelho começa a fixar-se ali, na genitália, e só termina quando há o anúncio das palavras mágicas: o sexo da criança. A materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo.

A fala de Bento (2011) se mostrou extremamente significativa, pois me fez compreender que a educação de gênero é algo muito maior e mais complexo do que uma simples exposição de conteúdos sobre sexualidade, orientação sexual ou práticas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Ela nos precede; existe antes mesmo de darmos o primeiro respiro neste mundo e, por intermédio do universo simbólico da linguagem, qualifica-nos como sujeitos legítimos, como “corpos que importam”, no dizer de Butler (apud LOURO, 2018), dentro de um universo discursivo de gênero.

Partindo disso, pretendo traçar algumas considerações a respeito da educação de gênero elucidando dois aspectos que concebo como primordiais para compreendermos como se dá o

processo de construção social de meninos/homens e meninas/mulheres⁹: o papel da linguagem, e as tecnologias que criam o gênero e educam para ele.

3.1 O papel da linguagem.

Retomando a passagem de Bento (2011) trazida no início desta seção, notamos que as palavras do médico ao declarar para mãe, durante a ultrassom, que o bebê “É um menino!” ou “É uma menina!” criam expectativas e geram suposições sobre como se dará o futuro daquele pequeno corpo. Tal afirmativa, mais do que fazer uma simples descrição sobre o sexo biológico do bebê, inicia um processo de definição ou decisão sobre um corpo, o qual, aparentemente, deve seguir determinado rumo ou direção (LOURO, 2018, BENTO, 2011).

Nesse sentido, a linguagem desencadeia todo “[...] um processo de “fazer” desse um corpo feminino ou masculino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferentes e as quais se atribui significados culturais” (BUTLER apud LOURO, 2018, p.15), reiterando-se a sequência sexo biológico – gênero – desejo já há bastante tempo consagrada.

Portanto, quando um médico diz que o bebê “é um menino!”, segundo Bento (2011, p.551), ele não:

[...]está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como “menino”. O ato da linguagem, nessa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados.

A autora ainda afirma que essa característica da linguagem é vista como “capacidade performática”, haja vista que “[...] quando se diz “menino/menina”, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital” (BENTO, 2011, p.551).

Neste sentido, a “[...] afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete” (BUTLER apud LOURO, 2018, p.15-16), fazendo-o se ver obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura as quais estão sendo construídas e transmitidas por meio da linguagem

⁹ Como parto da concepção de que o gênero se constrói por meio de uma teia de relações que se articulam no meio social, não teria como falar de uma educação de gênero focada apenas no universo masculino. Por isso, constantemente trarei nesta seção aspectos que remetem a ambos os universos, mostrando a relação entre ambos.

Em vista disso, aquilo que evocamos supostamente como algo natural, ou seja, o corpo-sexuado demarcado como macho ou fêmea, é, na realidade, resultado das normas de gênero criadas e reiteradas no meio social pelo campo linguístico. É partindo disso que Bento (2011, p.550) faz a seguinte declaração:

[...] Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.

Partindo disso, notamos que a linguagem atua como um componente inerente ao processo de educação de gênero, uma vez que o sentido, a compreensão, o entendimento e as normas do que é ser homem ou mulher em nossa sociedade só podem se dar no campo definido por ela.

A linguagem faz parte da constituição do humano, já que o indivíduo se constitui como uma unidade de significado em um mundo que é linguístico. Ela “[...] cria realidades à medida que distintos mundos emergem a partir das distinções linguísticas que fazemos, das relações que estabelecemos entre elas e dos tipos de jogos de linguagem dos quais participamos” (GRANDESSO, 2011, p.189).

Logo, a linguagem é um tipo de comportamento social, isto é, ela possui uma:

[...] “função” que é construída a partir das interações humanas e está organizada em “sistemas” contextualmente sensíveis. Assim, o uso da linguagem está revestido por significados potenciais, associados a situações específicas e influenciados pela organização social e cultural (NATIVIDADE, 2017, p.59).

Dessa forma, pensando no papel da linguagem para a educação de gênero, nota-se que quando uma criança nasce, ela já se encontra em uma complexa rede simbólica de desejos e expectativas para seu futuro projetando nela o fato de ser um menino ou uma menina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades, produzidas por meio da linguagem e da representação, em discursos que modelam as práticas sociais e acabam por antecipar o efeito que se supunha a respeito do gênero daquela criança (BENTO, 2011, FURLANI, 2016).

Assim, como a linguagem está imbricada em nossas práticas sociais, apresentando-se como algo bastante “natural” do ser humano, as diferenças entre meninos e meninas que nos são ensinadas e reiteradas diariamente, chegam até nós como reações automáticas, em pequenos gestos do cotidiano, os quais:

[...] repetimos sem ter consciência de seu significado, porque nós os interiorizamos no processo educacional. São preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis (FINCO, 2020, p.149).

3.2 As tecnologias que criam o gênero e educam para ele.

Gostaria de trazer à tona novamente a situação exposta na citação de Bento (2011) para adentrarmos nesta discussão sobre tecnologias e educação de gênero. Expomos no tópico anterior que o ato do médico de usar a linguagem para nomear o corpo de um bebê como “menino” ou “menina, a partir de um referencial biológico, ainda durante a gestação, insere esta criança em um determinado campo discursivo, aquele que supõe um alinhamento entre o sexo biológico e o gênero e, conseqüentemente, cria expectativas em relação a como este sujeito deverá se comportar para atender ao gênero que o foi designado previamente (LOURO, 2018, CIASCA; HERCOWITZ; LOPES JUNIOR, 2021).

Diante disso, podemos verificar que o gênero, enquanto conhecimento institucionalizado e modelado pelas práticas sociais, pode ser entendido como um saber e, “[...] havendo uma relação inseparável entre saber e poder, o gênero estaria ligado às relações de poder, equivalendo a uma primeira forma de ‘dar sentido a estas relações’” (SCOTT apud JANUÁRIO, 2016, p.25).

O estudo do poder e sua relação com a sexualidade e as questões de gênero foi feito de forma detalhada pelo filósofo Michel Foucault. O filósofo criou a expressão **saber-poder** com a finalidade de “[...] enfatizar seu entendimento de que todo poder é uma expressão de determinada verdade, ou seja, o poder utiliza ‘um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos’ a ele” (SILVA apud FURLANI, 2016, p.51).

Para ele, o poder se configura como uma prática social constituída histórica e culturalmente. Logo, suas práticas ou manifestações variam em cada época ou sociedade. Segundo Foucault, “[...] o poder não emana exclusivamente do sujeito, mas sim, de uma rede (uma teia) de relações de poder que formam o sujeito, tais como o discurso, a arquitetura, a arte”, as instituições (família, escola, religião) entre outros (JANUÁRIO, 2016, p.25). Por isso mesmo, o autor argumenta que quando este poder se torna hegemônico, ou seja, quando ele é tido como verdade absoluta, passa a exercer, sobre aqueles sujeitos de que fala, poder sobre eles. (FURLANI, 2016).

Para Foucault, o poder não é algo que se possa possuir, ou que está fixo, tampouco emana de um centro, ou seja de uma única pessoa ou instância social. Ele é resultante de relações, é móvel, fluido e está em toda parte (FURLANI, 2016).

Além disso, este filósofo se preocupa em explorar em seus estudos aquilo que ele denomina de “poder disciplinar”, visto como aquele que “[...] aciona uma série de procedimentos e mecanismos que interferem na vida das pessoas, não para aniquilá-las ou destruí-las, mas para disciplinar os corpos e as mentes” (FURLANI, 2016, p.51).

É exatamente neste ponto que podemos fazer um paralelo entre a teoria de Foucault e a educação de gênero, pois os procedimentos e mecanismos usados para disciplinar corpos e mentes no exercício do poder disciplinar, nada mais são, nas visões de Bento (2011) e Wittmann (2016), do que *tecnologias sofisticadas*, sejam elas discursivas ou práticas, que produzem gêneros predeterminados e corpos sexuais, e atuam em uma economia que, em nossa cultura ocidental, é regida por uma matriz normalizadora heterossexual (GOMES, 2013).

Wittmann (2016) e Vieira (2015) expõem que estas tecnologias possuem naturezas variadas, materializando-se em experiências compartilhadas pelas significações culturais impregnadas na linguagem. As tecnologias exercem intervenções na vida dos sujeitos chamadas por Bento (2011) de “cirurgias simbólicas”, cujo objetivo é controlar e produzir uma “sexualidade normal” em corpos sexuais e generificados dicotomicamente em masculino e feminino.

É dessa maneira que as sociedades e as culturas delimitam “lugares” legitimados como masculinos e femininos, posicionam os sujeitos e demarcam fronteiras entre os indivíduos do que é permitido ou não em cada um desses universos, baseando-se no jogo diferença (anormalidade) versus identidade (normalidade), por meio da construção de representações que promovem qualificações, hierarquias de gênero e desigualdades (FURLANI, 2016).

Conforme Louro (apud FURLANI, 2016), esse movimento social é denominado de *contínuos processos de generificação* nos sujeitos os quais são, a partir deles, formados, socializados e educados. Nesse sentido, acredito ser relevante ressaltar algumas dessas tecnologias que, segundo Bento (2011), Wittmann (2016) e Vieira (2015), atuam no processo de educar para um gênero: o discurso biomédico, as instituições (família e escola), as vestimentas e brincadeiras e as manifestações artísticas e culturais.

3.2.1 O discurso biomédico.

A tecnologia discursiva do campo biomédico já esteve presente nesta discussão quando eu trouxe a passagem de Bento (2011), no início da seção, a qual tratava da nomeação de um feto como “menino” ou “menina”, tendo como referência o sexo biológico.

A categoria do sexo biológico é utilizada pelo discurso biomédico com a finalidade de *padronizar* as características físicas de acordo com as convenções e conceitos da biologia, (pênis/XY/macho; vagina/XX/fêmea), ressaltando, assim, o caráter reprodutor dos corpos humanos (CIASCA, HERCOWITZ; LOPES JUNIOR, 2021). Nesse sentido, Butler (2007, p.153-154) argumenta que a categoria do “sexo”, é:

[...] desde o início normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa[...]. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta [...]. Em outras palavras, o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas.

O discurso biomédico e sua concepção de sexo biológico como algo estático, “natural”, inscrito no corpo, a-histórico e, por isso, inquestionável sustentou (e ainda sustenta) normas sociais regulatórias “[...] que pretendem que um corpo, ao ser identificado como macho ou fêmea, determine, necessariamente, um gênero (masculino ou feminino) e conduza a uma única forma de desejo (que deve se dirigir ao sexo oposto)” (LOURO, 2018, p.98), a heterossexualidade, institucionalizada no meio social, valorizada como o “normal”.

Deste quadro de institucionalização da heterossexualidade, vendo-a como uma expressão normal ou natural da sexualidade da espécie humana, em detrimento das outras formas de orientação do desejo sexual, o discurso biomédico favorece o início um processo denominado de Heteronormatividade.

A Heteronormatividade diz respeito à produção e reiteração compulsória da norma heterossexual. Ela supõe que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais. Aos outros, isto é, àqueles que não se enquadram na norma, cabe apenas serem relegados ao segundo plano, excluídos, renegados, punidos ou, na melhor das hipóteses tolerados (LOURO, 2009).

Na visão de Tilsen e Nylund (2010), a heteronormatividade inclui não só as relações sexuais de pessoas com sexos biológicos diferentes, mas também todas as práticas e valores que passaram a representar as relações de gênero. Além disso, ela requer a existência de

identidades de gênero fixas, no intuito de manter e regular as normas estabelecidas nas relações em sociedade e difundidas por meio dos discursos.

Como qualquer outra norma, que pode ser quebrada ou subvertida, a **heteronormatividade** não é diferente. Os sujeitos estão, constantemente, criticando suas premissas arbitrárias, atravessando fronteiras do socialmente aceito e criando formas de se relacionar, amar e desejar.

Assim, o **binômio proposto pela heteronormatividade** (homem necessita desejar a mulher e mulher desejar o homem) não consegue atender às demandas do caráter plural que é a sexualidade, já que exclui e negligencia o considerado “diferente” e não permite pensar em todo o universo que escapa ao dualismo que ela encerra.

A afirmação da heteronormatividade faz com que existam minorias, e um polo desvalorizado, constituído por todos aqueles que escapam à norma e que por isso se tornam sujeitos marginalizados, excluídos das preocupações da escola, desamparados pela justiça e tolerados de modo geral pela sociedade (LOURO, 2009, TILSEN E NYLUND, 2010).

Partindo disso, a tecnologia biomédica com sua concepção naturalizante da sexualidade, propicia o surgimento de discursos da diferença sexual que darão suporte, a partir de um discurso científico, ao julgamento das condutas e às expectativas de gênero dos sujeitos.

Por essa concepção, a mulher e o homem são portadores de diferenças irrelativizáveis. Da espessura da pele, ao tamanho do crânio, da estrutura psíquica aos complexos, tudo é diferença. A refinada engenharia da diferença sexual esquadrinhou os corpos com o objetivo de provar que não há nada em comum entre o feminino e o masculino. O único momento de encontro possível aconteceria no ato sexual. A heterossexualidade, portanto, seria uma expressão natural e normal dos corpos. (BENTO, 2010, p.9)

Nesse sentido, pensar o corpo como macho e fêmea em uma suposta complementaridade natural que promove a reprodução humana e que ganha inteligibilidade e concretude no mundo social por meio da heterossexualidade, faz com que o discurso biomédico se configure como uma tecnologia capaz de mostrar que o único lugar habitável para o masculino é em corpos de homens e para o feminino, o de mulheres. Lugares esses que teriam uma essência própria, de forma que os atos e comportamentos de homens e mulheres fossem nada mais do que “a natureza falando”, uma “natureza perfeita”, contra a qual nada se poderia fazer contra, apenas render-se e adequar-se a ela (BENTO, 2010).

3.2.2 As instituições (família e escola).

Bento (2010) nos fala que após o nascimento, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo do bebê para que desempenhe com êxito o gênero que lhe foi designado, ou seja, aquele que esteja alinhado com seu sexo biológico. É nesse momento que as instituições sociais que fazem parte da rede daquele indivíduo nos primeiros anos de sua vida, a família e a escola, atuam no sentido de que esta expectativa se torne realidade.

A autora expõe que o mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações no que diz respeito às normas e expectativas estereotipadas de gênero. Ela diz que “[...] essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos” (BENTO, 2011, p.551).

No que diz respeito à família, o gênero é visto por Knudson-Martin (2016) como um construto central em torno do qual se organizam os processos familiares. Segundo a autora, ele “[...] define o mérito e o valor dos membros individuais da família e seu poder em relação aos outros e à sociedade mais ampla” (KNUDSON-MARTIN, 2016, p.325) e exerce intensas pressões para que os membros se adequem aos “scripts” de gênero valorizados na sociedade, os quais, na maioria das vezes, estão associados ao sexo biológico.

Enquanto tecnologia, a instituição família perpetua por meio de seus valores e regras as diferenças de gênero, as quais são reproduzidas, ou até mesmo resistidas, pelos membros quando se relacionam entre si e com a sociedade mais ampla (KNUDSON-MARTIN, 2016)

Kimel (apud KNUDSON-MARTIN, 2016, p.327) nos esclarece que no ambiente familiar “[...] as crianças aprendem o que significa ser menino ou menina ‘pelos eventos diários da vida familiar e é por meio destes mesmos eventos que a desigualdade de gênero é reproduzida entre mulheres e homens adultos’”.

No mesmo sentido, Knudson-Martin (2016, p.328) diz que as crianças desde muito cedo são inseridas na dinâmica imposta pela visão binária de gênero e suas relações desiguais de poder, uma vez que aprendem “[...] que ser rotuladas como uma menina [...] não é tão bom quanto ser classificada como um menino”, em decorrência dos privilégios e restrições historicamente construídos para cada um desses gêneros.

Em relação à escola, esta instituição também possui um forte papel tecnológico de controle e normalização dos sujeitos. Ela não só é o espaço onde se dá as primeiras socializações das crianças fora do seu núcleo familiar, mas também é um lugar em que elas são submetidas às primeiras regras a respeito de si e do mundo, entre as quais estão as regras de gênero

concretizadas por meio de padrões de comportamento e limites entre o que é permitido para o masculino e o feminino, reafirmando, assim, o caráter binário e heteronormativo do gênero (WITTMANN, 2016).

Ávila (apud WITTMANN, 2016, p.66) comenta que são vários os recursos que a escola utiliza para exercer a educação de gênero, conforme disposto a seguir:

Práticas escolares como uniformes diferentes para meninas e meninos, divisão entre meninos e meninas nas filas, banheiros masculinos e femininos, etc., ainda se fazem presentes em muitas escolas e ensinam de modo nem tão explícito, o que é ser “normal”, e como você tem de ser ou se comportar para ser aceito/ socialmente.

Assim, a instituição escolar em seu cotidiano e em suas práticas reproduz estereótipos de gênero

[...] produz e reproduz as concepções dominantes de sexualidade e de gênero na sociedade e, muitas vezes, segrega aquelas e aqueles que não se coadunam com a masculinidade hegemônica, com formas de feminilidade mais submissas e com a heteronormatividade (LOURO; VIANNA apud TELLES, 2020, p.166).

3.2.3 As vestimentas e brincadeiras.

Conforme expõe Santos e Lauretis (apud WITTMANN, 2016, p.99-100), as vestimentas desempenham um papel extremamente relevante na representação de identidade, não apenas de gênero, mas de grupo e de classe social. Isso ocorre, porque as roupas estabelecem categorias de sujeitos e podem ser facilmente lidas e codificadas com signos que as estabelecem e limitam. À vista disso, a vestimenta pode ser considerada uma tecnologia de gênero da prática cotidiana, capaz de produzir e desconstruir o próprio gênero. “Se o corpo e a forma como o utilizamos é parte essencial da performatividade de gênero, as roupas que nos cobrem costumam auxiliá-la de maneira marcante”.

Partindo desta ideia, é possível notar que, nas práticas cotidianas, o gênero vai adquirindo vida por meio das roupas que compõem o corpo, nos modelos de vestimenta convencionados para homens e mulheres, escolhidos de acordo com o que seria “apropriado” e “natural” para um pênis e uma vagina, nas cores das roupas simbolicamente atribuídas a esses gêneros (rosa/mulher; azul/homem) (WITTMANN, 2016), as quais já são investidas nos corpos dos sujeitos logo ao nascimento, mas já haviam sido pensadas pelos adultos desde a descoberta do sexo biológico.

O ato de brincar, enquanto ação por meio da qual a criança compreende o mundo, expressa a sua subjetividade e trabalha suas ambiguidades e seus valores (FINCO, 2020). Contudo, as brincadeiras e os brinquedos também servem de tecnologia promotora da educação para um determinado gênero. Tal aspecto é claro de se notar quando imaginamos uma situação em que:

Uma criança que recebe de presente bonequinhos para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias (BENTO, 2011, p.551)

Nessa perspectiva os brinquedos e as brincadeiras acabam sendo associados a significados masculinos e femininos, reforçando uma lógica binária na apresentação do mundo para as crianças que hierarquizam coisas e pessoas, apresentando meninos e meninas a partir de significados excludentes, sempre em oposição (FINCO, 2020).

3.2.4 As manifestações artísticas e culturais.

Outras formas que as tecnologias discursivas podem assumir são aquelas advindas de manifestações artísticas e culturais como o cinema, o teatro, os programas televisivos e a literatura, a qual, por ter servido de base para esta pesquisa, será evidenciada nesta subseção.

A literatura, enquanto tecnologia discursiva, lida diretamente com a linguagem verbal para produzir arte, elemento este que está imbricado de nossas práticas sociais, inclusive, as de gênero. Por isso, a literatura, à semelhança de outras produções artísticas como, por exemplo, o cinema, consegue criar narrativas com personagens com características, valores e comportamentos que são capazes de influenciar a percepção de seus leitores sobre os temas apresentados pelos autores (WITTMANN, 2016).

Se pensarmos em produções literárias clássicas, como as *epopeias*, notamos a representação de homens como grandes heróis, guerreiros, viris, bravos, fortes, corajosos, com uma reputação inquestionável, com seus rígidos códigos de honra e valores de nobreza, modelo este que influenciou inúmeras gerações no que diz respeito a como um “homem de verdade” deve ser e cujas características fazem parte até hoje daquilo que é valorizado pelo padrão hegemônico de masculinidade (CANASSA, 2018).

Já tomando como referência as narrativas do Romantismo, observamos mulheres sendo descritas como frágeis, pacatas, puras, perfeitas e disciplinadas, extremamente emotivas, as quais sonham com o amor romântico e têm no casamento, na maternidade e no cuidado do ambiente doméstico seus objetivos de vida (SANTOS; RAMOS, 2015).

Assim, a Literatura não escapa de ser uma tecnologia discursiva que reproduz e até mesmo cria estereótipos de gênero de acordo com o contexto histórico em que é produzida, sendo importante, dessa maneira, estudar os discursos que, de forma sutil e, às vezes, metafórica a perpassam, a fim de compreender como essa representação do gênero presente nos textos é incorporada pelo público ao qual ela se destina (WITTMANN, 2016). Por esse motivo, Canassa (2018, p.27) afirma que:

No texto literário, não temos uma história absolutamente banal, tampouco temos construções aleatórias. Há que se considerar as escolhas de tempo e espaço, as trajetórias das personagens, as perspectivas dos narradores, o trabalho com a linguagem e, também, o contexto histórico em que a obra foi produzida. É através, então, de como é trabalhado no texto tanto a produção como o rompimento de padrões que a Literatura nos ajuda a refletir sobre as questões de gênero.

Pensando nisso, Canassa (2018) afirma ainda que a literatura enquanto tecnologia discursiva pode servir de terreno fértil não só para a problematização de comportamentos normalizados em relação ao gênero, mas também para o rompimento deles, uma vez que ela pode ser um instrumento de reflexão e desconstrução daquilo que é considerado como masculino, feminino e mesmo universal. Isso porque:

E através de sutilezas textuais que podemos entrar em contato com essa percepção de mudança, de rompimento, de desvio da normatividade. E é através disso que uma nova consciência pode ser expandida e compreendida (CANASSA, 2018, p.27).

Por meio de todos esses recursos e tecnologias, as normas de gênero são reiteradas e repetidas por diversos caminhos, discursos e instituições. Tais reiterações produtoras dos gêneros e da heterossexualidade são marcadas por um “terrorismo” contínuo. No dizer de Bento (2011, p.552), “[...] há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”

Assim, essas infundáveis repetições feitas durante o processo de educação de gênero atuarão como citações das verdades construídas e estabelecidas para os gêneros legitimados na

sociedade, fundamentadas na crença de que eles são determinados pela natureza, logo, não podem ser transgredidos (BENTO, 2011).

CAPÍTULO IV – TRILHAS METODOLÓGICAS: A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

O caminho da pesquisa é um processo em constante evolução e construção, uma vez que a realidade com a qual o pesquisador terá que lidar, a fim de alcançar o conhecimento almejado, é repleta de situações surpreendentes, inusitadas e imprevisíveis.

Dessa forma, a metodologia o auxilia neste processo, uma vez que compreende a um corpo de regras estabelecidas para realizar uma pesquisa, sendo entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem do fenômeno a ser compreendido. Logo, ela ocupa um lugar central no interior das teorias que embasam uma pesquisa e está sempre referida a elas. Metodologia e teoria caminham intrinsecamente juntas, confirmando que a práxis é real e deve ser aplicada (MINAYO, 1994).

Assim, por meio deste capítulo pretendo apresentar os procedimentos metodológicos que direcionaram esta pesquisa, evidenciando todo o percurso traçado para se chegar à elaboração deste trabalho.

4.1 Método de Pesquisa

A pesquisa caracterizou-se pelo uso da abordagem qualitativa, uma vez que ao refletir sobre os discursos sociais presentes na literatura infantojuvenil sobre a construção dos sentidos de masculinidade, procurei voltar meu olhar para aspectos de âmbito social e para o “[...] universo dos significados, [...] crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, [...] e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21-22).

No dizer de Creswell (2021, p.4), a pesquisa qualitativa é uma abordagem “[...] voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Assim, ela parte de um entendimento de que existe uma relação dinâmica e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividades dos sujeitos, algo que não pode ser reduzido ou traduzido em números. Por isso, a abordagem qualitativa vê a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados como processos básicos de uma pesquisa (MATIAS-PEREIRA, 2019).

Para Hernández Sampieri et. al. (2014, p.35), o enfoque qualitativo pode ser entendido como um “[...] conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo “visível”, o

transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos”.

Por esse motivo, Moraes & Galiazzi (2016, p.33) nos falam que as pesquisas de abordagem qualitativa “[...] têm se utilizado cada vez mais de análises textuais seja partindo de textos existentes, seja produzindo material de análise a partir de entrevistas e observações”, uma vez que ela busca interpretar os fenômenos que investiga partindo de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, a qual encontre os sentidos para os fenômenos levando em consideração os significados que as pessoas dão para eles (HERNÁNDEZ SAMPIERI et. al., 2014).

Pensando nisso, a pesquisa apropriou-se de dois métodos de pesquisa: o fenomenológico-hermenêutico e o crítico-dialético. O método fenomenológico-hermenêutico tem como foco preferencial estudos teóricos e análise de documentos e textos de maneira crítica, buscando relação entre o fenômeno e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto, procurando no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno (objeto de seu estudo), a validação da prova científica (MATIAS-PEREIRA, 2019).

Já o método crítico-dialético está baseado na “[...] concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática”, privilegiando experiências, práticas, processos históricos e análises contextualizadas (MATIAS-PEREIRA, 2019, p.87).

Outra característica importante da abordagem qualitativa é que os modelos culturais estão no centro de seu estudo, “[...] pois são entidades flexíveis e maleáveis que são marcos referenciais para o ator social e construídos pelo inconsciente, aquilo que foi transmitido por outros ou pela experiência pessoal” (HERNÁNDEZ SAMPIERI et. al., 2014, p.35).

Tendo como referência não só esta característica, mas também o fato de o trabalho em questão ter investigado acerca dos sentidos construídos na literatura infantojuvenil sobre as masculinidades, vendo-os como aspectos constituídos por meio da influência intersubjetiva da linguagem e da cultura, logo, também do contexto sócio-histórico e das interações nas práticas sociais, apoiei minha pesquisa na perspectiva teórica do construcionismo social, a qual entende que “[...] os critérios para identificar eventos no mundo não são objetivos, mas circunscritos por uma cultura, história ou contexto social [...]. O mundo é compreendido em termos de artefatos sociais, historicamente situados, e produtos do intercâmbio entre as pessoas” que utilizam a linguagem em suas ações no meio social para criar conhecimento, descrições e explicações sobre o mundo (GRANDESSO, 2011, p. 89-82).

4.2 Corpus de dados da pesquisa.

Esta pesquisa teve como corpus de dados 17 obras literárias infantojuvenis, 9 nacionais e 8 estrangeiras, publicadas no período de 2000 a 2021, conforme pode ser observado no quadro disposto a seguir:

Tabela 1: Informações sobre as obras literárias utilizadas na pesquisa.

Obra	Autor	Ano	Literatura
1) O menino que brincava de ser.	Georgina da Costa Martins	2000	Nacional
2) Um papai sob medida.	Davide Cali	2007	Estrangeira
3) Olívia tem dois papais.	Márcia Leite	2007	Nacional
4) Tal pai, tal filho?	Georgina da Costa Martins	2010	Nacional
5) O menino Nito.	Sonia Rosa	2011	Nacional
6) Anton e as meninas.	Ole Könnecke	2013	Estrangeira
7) Meninos de verdade.	Manuela Olten	2013	Estrangeira
8) O menino de vestido.	David Walliams	2014	Estrangeira
9) O vestido da mamãe.	Dani Umpi	2015	Estrangeira
10) Feliz aniversário, João!	Júlia Rosemberg e Priscilla Bertucci	2016	Estrangeira
11) Coisa de menino.	Pri Ferrari	2017	Nacional
12) O menino perfeito.	Bernat Cormand	2017	Estrangeira
13) Meus dois pais.	Walcyrr Carrasco	2017	Nacional
14) Pode pegar!	Janaína Tokitaka	2017	Nacional
15) Ninjas cuidam do jardim?	Rafaela Carvalho	2020	Nacional
16) Princesa Kevin.	Michaël Escoffier	2020	Estrangeira
17) O menino e a flor.	Célia Cris Silva	2021	Nacional

Fonte: Elaboração própria da autora.

Para a escolha das obras, elegi como critérios: a presença de pelo menos uma personagem masculina nas narrativas, seja ela protagonista ou coadjuvante, e a existência de um enredo que explorasse temas referentes às masculinidades, relações sociais de gênero, relacionamentos entre pais e filhos, diversidade sexual e educação de gênero. Na sessão ANEXOS é possível visualizar um quadro-resumo com as seguintes informações sobre as obras que foram utilizadas nesta pesquisa: título da obra, nome do autor ou autores, nome do

ilustrador, imagem da capa da obra, nome da editora, ano de publicação, sinopse da história e temáticas exploradas no enredo das narrativas.

4.3 Procedimentos

Esta pesquisa foi executada em três fases distintas e interligadas, cujos procedimentos estão dispostos abaixo:

4.3.1 Primeira Fase: Pré-implementação:

Esta fase foi destinada ao estudo com revisão bibliográfica, seleção e discussão de textos e livros, elaboração de fichamentos, além de resumos a fim de construir o marco teórico necessário para a realização da pesquisa.

4.3.2 Segunda Fase: Implementação:

A implementação consistiu na escolha das obras literárias que comporiam o corpus de dados de análise desta pesquisa. A aquisição dessas obras foi feita após a realização de pesquisas em sites da internet, em canais de literatura infantojuvenil do Youtube ou por indicação de outros profissionais da área da psicologia e da educação, no intuito de obter informações sobre livros infantojuvenis que explorassem os temas: masculinidades, relações sociais de gênero, relacionamentos entre pais e filhos, diversidade sexual e educação de gênero.

Já a seleção tomou como critérios, além da temática do enredo, a presença de personagens masculinas na condição de protagonistas ou de coadjuvantes na história.

Nesta etapa também foi uma leitura superficial das obras selecionadas, de modo a captar os temas propostos nos enredos, detendo-se na construção do texto, no delineamento dos personagens e na linguagem empregada, seja ela verbal ou não-verbal.

4.3.3 Terceira Fase: Pós-implementação:

Esta fase foi reservada à sistematização, análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa, relacionando-os à fundamentação teórica explorada na primeira fase deste trabalho.

4.4 Análise de dados

A sistematização, análise e interpretação dos dados foram elaboradas tendo como base a metodologia de análise proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2016), denominada Análise Textual Discursiva (ATD).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), Análise Textual Discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa (especialmente, textos, vistos aqui em sentido amplo, ou seja, abrangendo não só produções escritas, mas também imagens e outras expressões linguísticas) que tem como finalidade produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

A ATD se insere entre os extremos de duas outras metodologias, a análise de conteúdo e a análise de discurso, configurando-se, diferentemente destas, como um movimento interpretativo de caráter hermenêutico que não tem o objetivo de testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, mas sim de compreender e reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Moraes e Galiuzzi (2016, p.242) falam que:

na sua apropriação da ATD o pesquisador envolve-se na exploração de relações complexas dos fenômenos sociais, sempre históricos e exigindo interpretação de sentidos, com superação do positivismo, caracterizado pela causalidade e legalidade, para aceitação de modos de compreensão da realidade que valorizam a diversidade, a multiplicidade e a diferença, focando na complexidade dos fenômenos sociais.

Os autores afirmam ainda que a ATD é apresentada como um processo auto-organizado e emergente que se baseia no poder criativo de sistemas complexos e caóticos. Dessa forma, tanto seu funcionamento como seus resultados:

[...] são seguidamente descritos por quem deles faz uso como surpreendentes e imprevisíveis, uma vara de condão capaz de transformar fragmentos dispersos de texto em conjuntos de argumentos estruturados e fundamentados, permitindo transformar palavras soltas em sonoros poemas. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.16).

Partindo disso, o processo de análise e interpretação dos dados desta pesquisa seguiu as etapas propostas pela ATD, conforme Moraes e Galiuzzi (2016), as quais se organizam em um ciclo de análise e são, respectivamente:

1. Desmontagem dos textos – desconstrução e unitarização: corresponde à primeira etapa do processo e implica examinar os textos em seus detalhes, desintegrando-os,

fragmentando-os com a finalidade de produzir unidades constituintes, com o intuito de ressaltar aspectos significativos do fenômeno que está sendo analisado (MORAES; GALIAZZI, 2016).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p.40), a desmontagem de textos significa pôr o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, com o propósito de “[...] conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores [...]. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.40), as quais precisam ser identificadas em função de um sentido que esteja alinhado com os objetivos e propósitos da pesquisa.

Logo, nesta primeira etapa, decompus em pequenas unidades de significação os textos (verbais e não-verbais) dispostos nas obras literárias selecionadas para este trabalho e para cada uma delas atribuí um nome ou título elaborado em consonância com os objetivos propostos para esta pesquisa.

2. Estabelecimentos de relações – processo de categorização: etapa em que são construídas relações entre as unidades de significado definidas na etapa anterior, em um processo de constante comparação, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que combinem elementos semelhantes, com significação próxima, resultando daí sistemas de categorias (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No seu conjunto, as categorias, na visão de MORAES e GALIAZZI (2016, p.45), constituem “[...] os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise”.

Assim, nesta etapa organizei em subcategorias as unidades de significação elaboradas a partir dos textos das obras literárias infantojuvenis e estas, por sua vez, foram agrupadas em categorias maiores de acordo com a significação próxima.

3. Captação do novo emergente – comunicando as compreensões emergentes: neste terceiro momento, a partir das estruturas de categorias e subcategorias construídas na etapa de categorização, é possível produzir metatextos, constituídos por

descrições e interpretações dos sentidos e significados que o analista construiu e elaborou com base no corpus de dados da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No dizer de Moraes e Galianzi (2016, p.34), o metatexto resultante do processo do ciclo de análise representa “[...] um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. Ou seja, o metatexto concretiza e expressa, em forma de linguagem e em profundidade de detalhes, os insights do pesquisador que foram formulados no decorrer das etapas anteriores da análise (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Desse modo, na última etapa, concretizei em um texto (metatexto), o qual está disposto no Capítulo V, as descrições e interpretações suscitadas pelas categorias e subcategorias de análise, combinadas com as teorias que fazem parte do marco teórico desta pesquisa.

CAPÍTULO V – MASCULINIDADES E LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES DE SER.

“Somos todos diferentes [...]. Mas há algo meio que fantástico nisso, não há?”

(WES ANDERSON – Filme: O fantástico Sr. Raposo)

Ao tecer algumas considerações sobre a educação de gênero, argumentei a respeito da significativa participação das tecnologias, sejam elas discursivas ou práticas, para a produção de gêneros em nossa cultura ocidental de base historicamente heteronormativa.

Neste capítulo, duas destas tecnologias serão postas em evidência: as “*manifestações artísticas e culturais*” e a “*linguagem*”, na qual a literatura (de onde retirei os dados desta pesquisa) se alicerça para produzir arte.

A linguagem é a tecnologia discursiva que atravessa, concebe e organiza a maioria de nossas práticas. Ela é um meio universal de experiência, um produto do intercâmbio social repleto de simbolismos que cria realidades e nos permite dar sentido e materialidade àquilo que nomeamos (GRANDESSO, 2011), apresentando-se a nós sempre como algo muito “natural”, invisível aos nossos olhos, já que antecede a nossa própria existência. Na verdade, é ela que legitima a nossa existência e nos constitui enquanto unidades significativas, ou seja, a linguagem “[...] não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui” (LOURO, 1997, p.65).

A Literatura, em especial, a Literatura Infantojuvenil, é a manifestação artística que se utiliza da linguagem para exprimir sentimentos, emoções, práticas, valores e representações da experiência humana, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de discursos que criam tais valores e representações (ARGÜELLO, 2005). Isso porque ela é um lugar onde:

[...] se realizam exercícios de poder ao atribuir sentido e significado, com isso ela contribui na fabricação de identidades, posicionando os sujeitos em diferentes e desiguais lugares sociais. Dessa forma é importante destacar o quanto a literatura infantojuvenil exerce uma função produtiva nas representações e identidades culturais que circulam entre crianças e jovens. Contudo, ela não é a responsável pela fabricação de tais identidades e seus significados, já que esses se fixam pela trama de poder que age através de diversos e variados produtos culturais e não de um único artefato cultural (ARGÜELLO, 2005, p.79)

Nesse sentido, após ter adentrado no mundo de sutilezas textuais que é a Literatura Infantojuvenil, neste capítulo apresentarei as reflexões que pude construir acerca dos sentidos de masculinidade produzidos e explorados pelos autores em suas obras, quais discursos foram

privilegiados nas narrativas e quais fomentaram mudanças no padrão heteronormativo das relações de gênero.

5.1 Meninos e homens “de verdade” são assim?

A masculinidade hegemônica, segundo Natividade (2017, p.53-54), diz respeito a uma “[...] legitimidade garantida (ou tida como garantida) que pressupõe a posição dominante dos homens. A hegemonia relaciona-se com a dominância cultural [...] e, havendo relação de dominação, há também relação de subordinação entre os grupos”.

Este padrão de masculinidade baseia-se no modelo patriarcal, heteronormativo, binário e coloca os homens hierarquicamente em uma posição de vantagem em relação às mulheres e a outros grupos que, por não compartilharem das características deste modelo, são marginalizados e vistos como “desviantes”.

As obras infantojuvenis analisadas trazem a questão da suposta superioridade masculina à tona, seja quando as crianças do livro “Meninos de verdade” (OLTEN, 2013, s/p) mencionam que “*As meninas são tão sem graça!*”, ou quando Anton, personagem de “Anton e as meninas” (KÖNNECKE, 2013), acredita merecer a atenção e o apreço das garotas apenas por exibir seus pertences “valiosos” e executar feitos “heroicos” durante as brincadeiras no tanque de areia. Por sinal, o próprio nome “Anton”, de acordo com o dicionário de nomes próprios, significa “valioso”, “de valor inestimável”, “digno de apreço”.

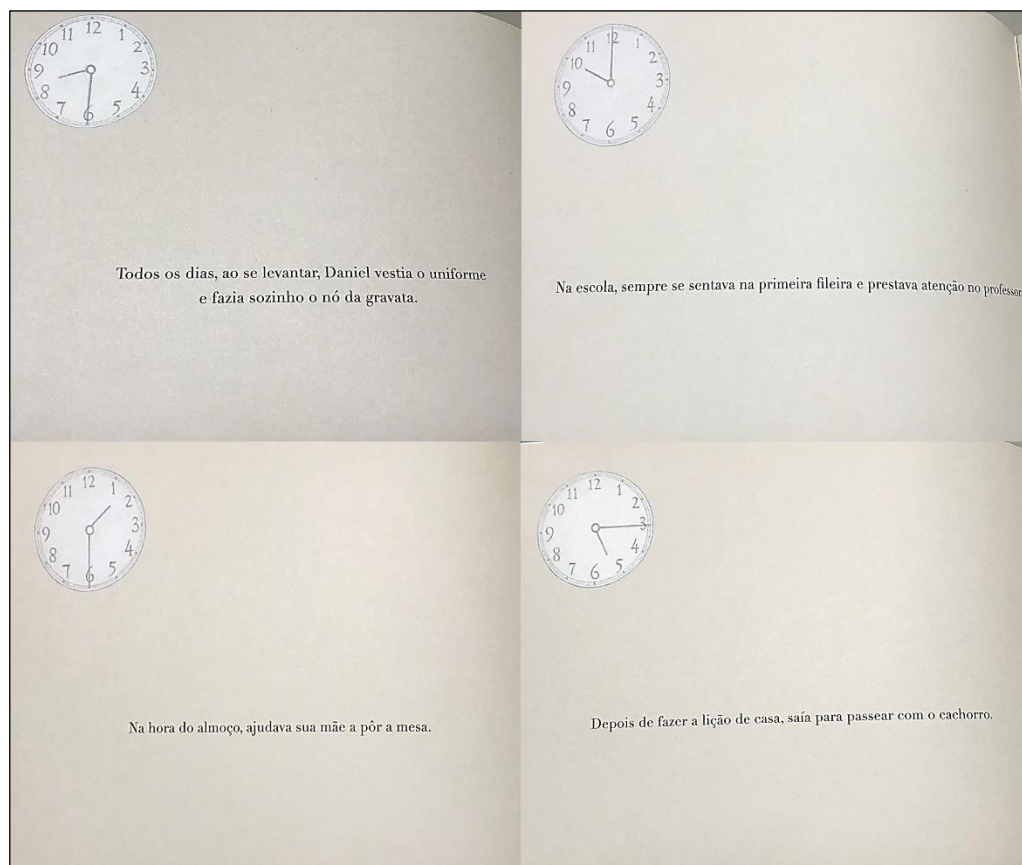
A masculinidade hegemônica é construída de maneira relacional, correspondendo a uma forma idealizada e praticamente inalcançável de masculinidade, que reúne definições, características, condutas, comportamentos e sentimentos considerados como “apropriados” para homens em uma determinada cultura e num contexto social específico (BEIRAS, 2009). Por ser uma forma idealizada, ela é considerada um modelo de busca pela perfeição exercendo forte e pressão no universo masculino (JANUÁRIO, 2016).

A busca pela perfeição nos comportamentos, atitudes e até mesmo na aparência é exposta nas obras sempre como um fator gerador de muita angústia e sofrimento nas personagens masculinas. Ela é apresentada como um trabalho árduo, doloroso e quase impossível de ser executado sem quaisquer consequências que anulem a subjetividade e a livre expressão da vontade.

Daniel, personagem de “O menino perfeito” (CORMAND, 2017), título já bastante sugestivo para ilustrar a exigência da perfeição no padrão hegemônico, possui uma rotina

extremamente rígida de atividades, com horários bem demarcados do que precisa fazer, conseguindo espaço para se expressar apenas quando todos estão dormindo.

Figura 1: A rígida rotina da personagem Daniel, em “Menino perfeito”.

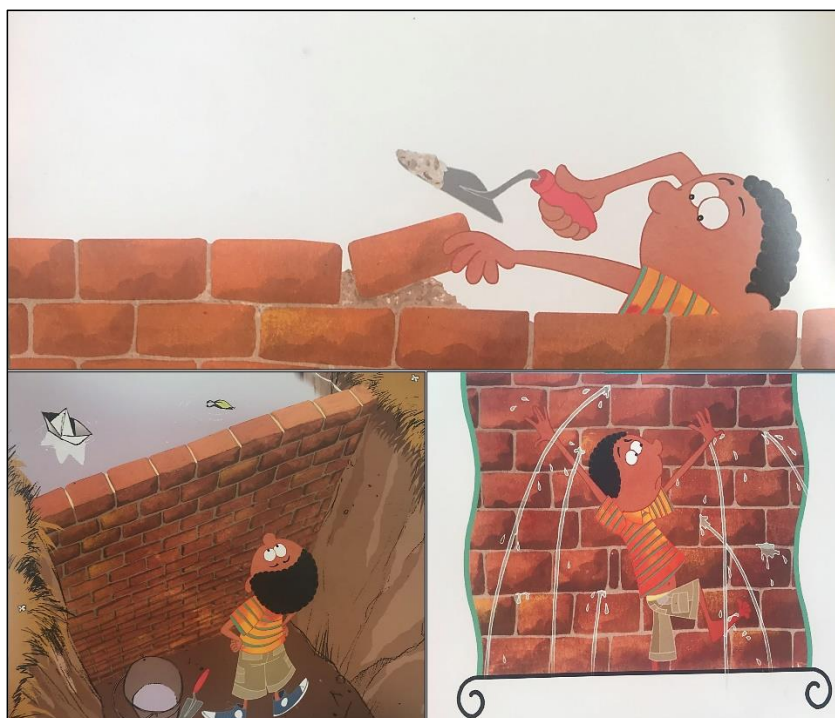


Fonte: CORMAND, 2017, s/p

O garoto do livro “Menino e a flor” (SILVA, 2021), após se tornar adulto, esforçava-se arduamente para atingir o modelo perfeito de homem imposto pelo seu pai – *“Aquele filho o fazia sentir tantas coisas que ele não sabia explicar! Uma vontade de dançar, de cantar[...], Mas ele não podia. Tinha de ser firme. Tinha de ser macho!”* – (SILVA, 2021, p.19).

Nito, em “O menino Nito” (ROSA, 2011), criou um muro para conter todas as lágrimas que não podia chorar, situação essa que abalou tanto a sua saúde física como a emocional – *“Nito, que corria pra lá e pra cá, foi parando de correr, foi parando de pular, foi parando de brincar. Ao final de um mês, o menino já não aguentava nem levantar da cama de tanto que pesavam os choros engolidos”* – (ROSA, 2011, p. 8).

Figura 2: Muro criado por Nito, de “O menino Nito”, para conter suas lágrimas.



Fonte: ROSA, 2011, p.6-11.

Além disso, em “Um papai sob medida” (CALI, 2007), uma menina faz um anúncio contendo uma lista com todas as características e atributos necessários que o pai desejado por ela precisa apresentar, entre eles está a beleza, a força e a inteligência. O anúncio ainda diz: “[...] *peessoa não QUALIFICADA, abster-se*” (CALI, 2007, s/p).

Figura 3 : Anúncio com os requisitos para a escolha do pai.



Fonte: CALI, 2007, s/p.

Dessa forma, a masculinidade hegemônica vai se constituindo em torno de *estereótipos de gênero* com a finalidade de materializar suas práticas e justificar sua existência. Estes, por sua vez, são definidos como um conjunto de crenças social e culturalmente interiorizadas a respeito do que significa ser mulher ou homem, utilizando-se de representações sobre a aparência física, as atitudes e interesses, os papéis sexuais, os traços psicológicos, bem como as relações sociais e atividades profissionais dos sujeitos (SALES-OLIVEIRA; VILLAS-BOAS; LAS-HERAS, 2016; CARLOS, 2019).

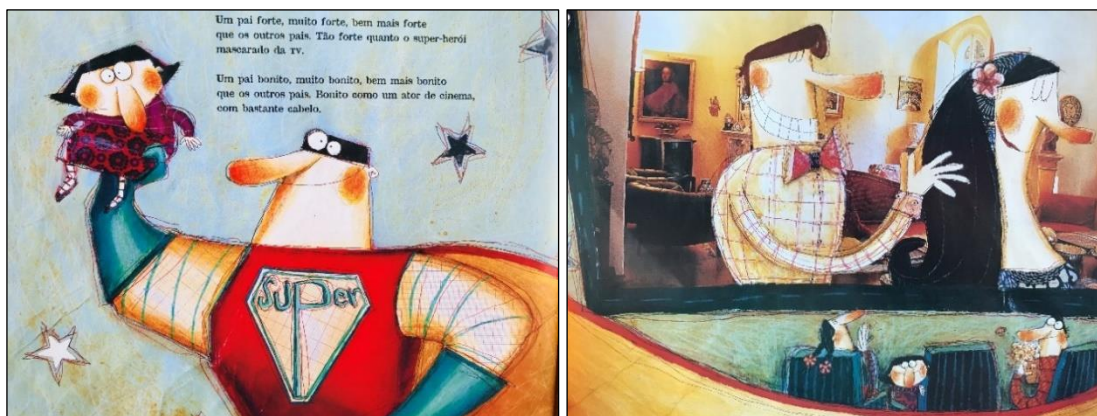
Contudo, apesar de apresentarem um forte poder normativo sobre as pessoas, os estereótipos apresentam uma leitura distorcida e redutora da realidade dos sujeitos, colocando em “caixas” diferentes o que é ser homem e ser mulher, perpetuando assim a visão binária de gênero e a heteronormatividade (CARLOS, 2019).

Nesse sentido, ao tomar como referência as obras infantojuvenis analisadas, verifiquei que os estereótipos de gênero são usados constantemente pelos autores para ilustrar características e situações cotidianas em que os valores e crenças em torno do padrão de masculinidade hegemônica é delineado. Vejamos, agora, quais são eles.

5.1.1 A aparência que um “homem de verdade” deve apresentar.

O primeiro grupo de estereótipos encontrado nas obras diz respeito a aspectos relacionados à **aparência** que um homem presumivelmente deveria apresentar. As narrativas retratam este homem do padrão tradicional hegemônico como aquele de aparência física exuberante, musculoso, de estatura alta, sendo detentor de uma beleza inestimável.

Figura 4: Homem musculoso, alto e com a beleza de ator de cinema.



Fonte: CALI, 2007, s/p

A seguinte fala da protagonista do livro “Um papai sob medida”, de Cali (2007, s/p) ilustra tal situação: *“Gostaria de ter um pai alto, muito alto, do tamanho de pelo menos quatro pais[...]. Um pai bonito, muito bonito, bem mais bonito que os outros pais”. Bonito como um ator de cinema*”.

Esse homem de aparência “bela” também usa os cabelos sempre curtos e bem apurados, não tendo a possibilidade de apresentá-lo de outra maneira, conforme expõe a personagem João, da obra “Feliz Aniversário, João!”, de Rosemberg e Bertucci (2016, s/p): *“Quando eu fiz sete anos, resolvi deixar o meu cabelo crescer [...]. Mas meu cabelo nem chegou até o ombro e me levaram para cortar curtinho. Tudo isso me deixou muito curioso: por que será que eu não poderia ter cabelo comprido?”*.

Além da personagem João, em outras obras também é possível observar várias personagens masculinas ilustradas com os cabelos curtos, como mostram as imagens dispostas abaixo:

Figura 5: Personagem João, do livro “Feliz Aniversário, João”.



Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p.

Figura 6: Personagem Daniel, de “O menino perfeito”.



Fonte: CORMAND, 2017, s/p.

Figura 7: Personagem Nito, de “O menino Nito”.



Fonte: ROSA, 2011, p.16.

Figura 8: Protagonistas do livro “Meninos de verdade”:



Fonte: OLTEN, 2013, s/p.

Ainda no que tange à aparência, as vestimentas também ganham destaque, uma vez que esse homem está sempre bem arrumado; veste apenas calças e camisas, em cores neutras e sem estampas, como é possível notar nas imagens dispostas a seguir:

Figura 9: Protagonista de “O menino e a flor” em suas versões criança e adulta.



Fonte: SILVA, 2021, p.13-21.

Figura 10: Protagonista Daniel, em “O menino perfeito”.



Fonte: CORMAND, 2017, s/p.

5.1.2 “Homens de verdade” devem ser fortes.

Um outro estereótipo que aparece como caracterizador da masculinidade hegemônica nas obras é a **força física**. Em “Um papai sob medida” (CALI, 2007), a menina diz que gostaria de ter “*um pai forte, muito forte, bem mais forte que os outros pais. Tão forte quanto o super-herói mascarado da tv*” (CALI, p. 2007, s/p). “*Anton é forte*” (KÖNNECKE, 2013, p. 13), diz o narrador de “Anton e as meninas” (KÖNNECKE, 2013) e em “Tal pai, tal filho?”

(MARTINS, 2010), o pai do protagonista afirma que Capitão Virgulino¹⁰ era “[...] *valente que nem um touro*” (MARTINS, 2010, p.4), animal que simbolicamente representa força física, poder, virilidade e fertilidade¹¹.

De acordo com Muszkat e Muszkat (2016) e Urta (2014), a força física nos homens pode ser associada à virilidade, à ousadia, ao heroísmo, à audácia e a correr riscos para provar seu poder, sua superioridade e todo seu vigor sexual.

Várias situações nas obras demonstram estes aspectos que são agregados ao estereótipo da força física. Anton, por exemplo, é uma personagem extremamente ousada e que está sempre correndo riscos – “*Anton sabe pular alto. [...] Anton desliza de frente pelo escorregador, e de barriga para baixo e de olhos fechados*” (KÖNNECKE, 2013, p. 12-15).

Uma das personagens do livro “Ninjas cuidam do jardim?”, de Rafaela Carvalho (2020), gosta de *surfar ondas gigantes e fazer manobras impressionantes*. Os protagonistas de “Meninos de verdade” (OLTEN, 2013), em um ato de ousadia, exibem as nádegas, enquanto zombam das meninas, cujas características são desvalorizadas por eles, e o coelho, do livro “Pode pegar”, de Janaína Tokitaka (2017), quer voar como um super-herói.

Figura 11: Garoto de “Ninjas cuidam do jardim?” surfando em ondas gigantes.

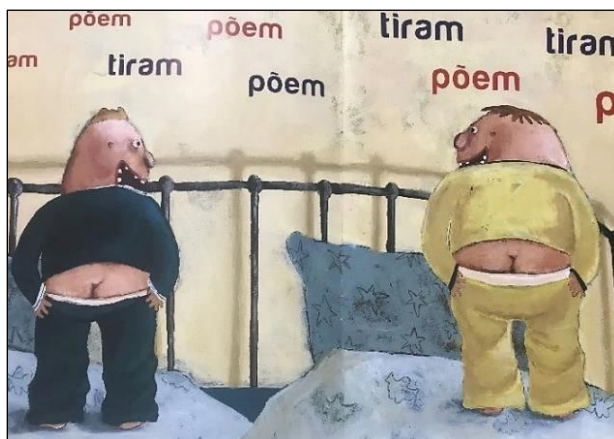


Fonte: CARVALHO, 2020, s/p

¹⁰ Virgulino Ferreira da Silva, conhecido como “Lampião” – o “Rei do Cangaço”, foi um cangaceiro brasileiro que atuou na região do sertão nordestino, sendo reconhecido não só pela sua brutalidade e violência durante as batalhas, mas também por ser considerado por grande parte da população sertaneja um “herói popular”, símbolo de bravura, heroísmo e senso de honra. (DANIEL SILVA, 2021),

¹¹ Conforme Manuel G. (2020), o touro foi um ícone de culto para muitas culturas antigas, como a grega, a egípcia e a romana, sendo considerado um animal sagrado. Para os celtas, o touro representava a força física e o poder e simbolizava a fertilidade e o poder de procriar.

Figura 12: Protagonistas de “Meninos de verdade”, mostrando as nádegas.



Fonte: OLTEN, 2013, s/p

Figura 13: Coelho do livro “Pode pegar!” voando como um super-herói.



Fonte: TOKITAKA, 2017, s/p

SILVA (2000, p.11) explica que desde o século XIX, durante a era Vitoriana, período de extrema rigidez em torno dos princípios moralistas, houve uma grande preocupação com a:

[...] forma física dos homens, a musculatura, os contornos do corpo masculino, a elegância, o vigor físico e a beleza. [...]

Exemplos de personagens másculos ecoavam através da arte vitoriana, representada sobretudo na literatura, pintura e escultura da época. Nos círculos de amizade, ressaltavam-se com eloquência, quem representava o mais perfeito ideal de beleza masculina, bem como o ideal de virilidade.

Segundo Beiras (et. al 2007), um corpo musculoso vem sendo historicamente construído como referencial normativo de corporeidade masculina, atestando um ideal de força e virilidade que corroboram com os estereótipos da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995, JANUÁRIO, 2016).

5.1.3 “Homens de verdade” gostam de praticar esportes.

Aliado à questão da força física, o estereótipo de que **homens praticam esportes** aparece de forma recorrente nas obras literárias analisadas, materializado especialmente por meio do *futebol*. Seja de forma explícita nos textos escritos, ou de maneira sutil no cenário em que as personagens se encontram, observa-se nas narrativas que a imagem da bola nas cores preta e branca aparece de forma intertextual para fazer referência a este esporte como prática primordial e basilar na vida de meninos e homens.

As personagens Dennis, de “Menino de vestido” (WALLIAMS, 2014), e João, de “Feliz aniversário, João” (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016), são descritos como ótimos jogadores de futebol e possuem um grupo de amigos com os quais jogam frequentemente.

- Sobre o Dennis:

O que Dennis mais gostava quando jogava futebol com a família era o fato de ser o melhor jogador. Apesar de o irmão ser dois anos mais velho, Dennis o driblava com facilidade, fazendo muitos gols nas peladas de quintal. [...] Dennis jogava futebol no clube da cidade. Sonhava em ser jogador profissional. [...] Sim, Dennis era o melhor artilheiro de seu time e marcava mais de um milhão de gols por ano (WALLIAMS, 2014, p.31-33).

Figura 14: Dennis e sua família jogando futebol.



Fonte: WALLIAMS, 2014, p.32.

- Sobre o João: “[...] fui correndo jogar bola com a galera, que já estava me esperando no campinho de futebol” (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p).

- Sobre a referência à prática do futebol feita de forma sutil em algumas as obras:

Figura 15: Naldo aparece com uma bola no verso da capa do livro “Meus dois pais”.



Fonte: CARRASCO, 2017, s/p

Figura 16: Bola no cenário onde está o filho do protagonista de “O menino e a flor”.



Fonte: SILVA, 2021, p.22.

O tema da prática de esportes tem sido bastante explorado nos estudos de gênero, particularmente, no que diz respeito às masculinidades. Messner (apud LOURO, 1997, p.74) mostra que há uma centralidade dessa área na formação dos meninos, uma vez que para muitos homens, “[...] praticar esportes durante a vida escolar era considerado como ‘natural’, ‘instintivo’, e o seu oposto, ou seja, não o praticar, era visto como um indicador de que ‘algo está (ou estava) errado’, já que o esporte é ‘parte da existência masculina’”.

É como se em nossa sociedade gostar de futebol fosse considerado “[...] quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’”. (LOURO, 1997, p.74-75), o que denota

a forte influência deste estereótipo do padrão de masculinidade hegemônica na educação de meninos.

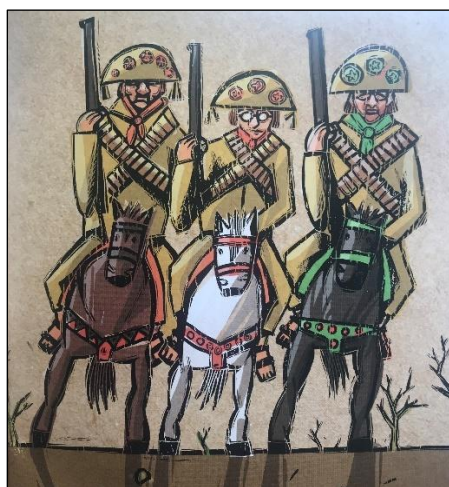
5.1.4 “Homens de verdade” devem ser corajosos.

A ousadia, o heroísmo e a necessidade de correr riscos para provar seu poder e vigor físico caminham juntos com o estereótipo da **coragem**, uma vez que no padrão de masculinidade hegemônica ter coragem e bravura significa ter honra, inspirar admiração e enfrentar os desafios sem demonstrar qualquer sinal de medo ou fraqueza (MUSZKAT; MUSZKAT 2016, JANUÁRIO, 2016, URRÁ, 2014).

O pai do protagonista da obra “Tal pai, tal filho” (MARTINS, 2010) tem o capitão Virgulino, cangaceiro, como o grande herói das histórias que contava para o filho – “*Histórias da minha terra, feitos de grandes homens... Todos de muita coragem! [...] O Capitão Virgulino, valente que nem um touro, andava pelo sertão todo enfeitado de ouro*” (MARTINS, 2010, p.4). A mãe do garoto também descrevia seu marido como um homem valente: “*Tome tino, meu menino, que seu pai é valentão*” (MARTINS, 2010, p.9).

“*Meninos de verdade, como a gente, não têm medo de nada!*” (OLTEN, 2013, s/p), dizem os protagonistas de “Meninos de verdade” (OLTEN, 2013); Anton é tão corajoso que “*desliza de frente pelo escorregador, e de barriga para baixo, e de olhos fechados*” (KÖNNECKE, 2013, p.14-15) e a garotinha de “Um papai sob medida” (CALI, 2007) queria que seu pai fosse como “*[...] um super-herói mascarado da tv*” (CALI, 2007, s/p).

Figura 17: Capitão Virgulino e seus cangaceiros, em “Tal pai, tal filho?”



Fonte: MARTINS, 2010, p.5.

Há ainda uma alusão à figura do “macho” como metáfora para expressar esta visão determinista e biológica do homem seguro, impassível no que diz respeito às emoções, que não demonstra ter medo, não chora e que precisa enfrentar as adversidades da vida sem expressar qualquer fragilidade. Isso pode ser visto nas seguintes passagens das obras analisadas:

O pai ralhou: - Filho meu não anda catando flor pra enfeitar o quarto. Filho meu tem de ser macho. [...]

O pai ralhou: - Filho meu não fica cantando e dançando. Filho meu tem que ser macho! [...]

Quando ele chegou em casa com um pano de prato que havia pintado, o pai se enfureceu: - Filho meu não pinta pano de prato. Filho meu só faz trabalho duro, de macho. (SILVA, 2021, p. 8 -12 - O menino e a flor)

Certo dia o pai o chamou num canto e lhe falou muito sério: - Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... Já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora! Você é macho! Acabou o chororô de agora em diante, viu? (ROSA, 2011, p.5 – O menino Nito).

Teve também Jesuíno, de sobrenome Brilhante... Era tudo cabra-macho. (MARTINS, 2010, p.4 – Tal pai, tal filho?)

Segundo Muszkat (2018), o modelo de homem como herói, corajoso e valente, detentor de uma índole impecável e motivações nobres habita no imaginário de todos os povos por meio de seus mitos, que foram incorporados a inúmeras narrativas, especialmente, as epopeias, e que foram construídas sobre crenças, emoções e desejos humanos. Para a autora:

O mito do herói de nossa cultura provém do modelo grego de heroísmo que é algo profundamente arraigado no imaginário da moralidade popular. O herói grego tinha ideais nobres e altruístas e, mesmo que ele rompesse com princípios preestabelecidos pelos grupos no poder, suas ações poderiam ser eticamente aprovadas, dadas as razões que o movia. A força, a coragem, a inteligência, a persistência são qualidades desses heróis e de outros que possuem virtudes acima da média e defendem ideais como liberdade, o caráter capaz, a justiça (MUSZKAT, 2018, p.61).

Muszkat e Muszkat (2016, p.66), ao falarem sobre este assunto, fazem a seguinte afirmação: “Segundo as convenções sociais tradicionais, como deve ser um homem? Ele deve ser forte, racional, valente, dominador e competente, para se realizar tanto sexualmente quanto economicamente. Um homem que é homem nunca deve ceder ou fraquejar”.

5.1.5 “Homens de verdade” possuem uma natureza agressiva.

Tomando como referência a ideia de que a masculinidade hegemônica preza por valores como o poder de dominação, a superioridade do gênero masculino em detrimento de outras subjetividades, a força e o vigor físico, a valentia e a coragem, é inevitável não pensar que a violência e a agressividade façam parte da maneira como este homem se apresenta em suas relações e resolve os conflitos que a vida lhe apresenta.

Por isso, a masculinidade hegemônica também é construída em torno do estereótipo de que **todo homem possui uma natureza agressiva**. Nesse sentido, a violência e a agressividade da figura masculina são temas bastante explorados nas narrativas analisadas.

Na obra “O menino e a flor” (SILVA, 2021), a relação do pai com o filho e com a esposa é permeada de aspectos hostis e belicosos. Não há diálogo entre ambos. O que a autora nos apresenta é uma comunicação entre pai e filho extremamente violenta, punitiva, patriarcal e hierarquizada, geradora de tanto sofrimento que abala profundamente a liberdade de expressão da sua subjetividade enquanto adulto, conforme a seguinte passagem:

O pai ralhou: - Filho meu não anda catando flor pra enfeitar o quarto. Filho meu tem de ser macho! E jogou a flor no lixo, com copo e tudo. A mãe se encolheu num canto. O filho se encolheu em outro, e nunca mais tocou numa flor (SILVA, 2021, p.8).

O mesmo acontecia na relação do protagonista de “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010) com seu pai:

Onde estava aquele homem que um dia queria ser, que lhe contava histórias até ele adormecer?
Agora era só resmungo, grito e reclamação (MARTINS, 2010, p.6-9).

- Ora, deixe o menino.
- Que deixo coisa nenhuma, filho meu não cria asa, pois sabe que a porta da rua é serventia da casa (MARTINS, 2010, p.18).

Outros elementos encontrados nas obras também aludem à valorização da agressividade no padrão tradicional hegemônico. Um deles está relacionado à ação de “zoar” os outros, com “brincadeiras” ofensivas ou até mesmo práticas reiteradas de atos de violência psicológica e/ou física.

Guerra (et. al. 2014), denomina este ato de “zoar” ou outros como uma provocação social, a qual caracteriza-se por brincadeiras e piadas que, geralmente, meninos e homens fazem uns com os outros, no intuito de serem aceitos como parte do “ser homem” na sociedade. Nas

obras infantojuvenis analisadas, várias personagens masculinas sofrem ou praticam a ação de provocação social. Isso pode ser denotado nas seguintes passagens:

Quando me viram pela primeira vez com o vestido da mamãe, deram muita, muita risada. Eu senti um calor forte no peito e nas orelhas, deu vontade de chorar. Meus joelhos tremeram como se estivesse frio (UMPI, 2015, p.27 – “O vestido da mamãe”).

Enquanto o treinador dava instruções para os outros meninos, o Rafa não parava de implicar com o Dudu:

- Mulherzinha! Vou te derrubar no campo. Nunca vi mulherzinha jogando bola (MARTINS, 2000, p.28-30 – “O menino que brincava de ser”).

- Bom dia, Dennis! Ou será que devo chamá-lo de Denise? – disse John, rindo com crueldade[...].

- Viu algum vestido bacana ultimamente? – provocou John, rindo. [...]

- Isso é revista de menina! Ou de maricas! (WALLIAMS, 2014, p.60-61 – “O menino de vestido”).

Outro elemento presente nas obras analisadas que demonstra essa apreciação da agressividade nos homens é a ênfase dada aos *militares*, os quais lidam constantemente com a força e a violência no exercício de suas funções, sendo autorizados a utilizarem armas de fogo, caso necessário, para cumprir com suas obrigações.

Isso fica bem evidente na obra “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010), quando o protagonista fala para seu pai que está brincando de *parada militar*, desfilando como um *soldado*, figura bastante valorizada pelo patriarca na história:

- Mas, meu pai, estou brincando de parada militar, você sabe que um soldado tem que saber desfilar.

Foi então que o pai achou o menino inteligente e pensou com seus botões: “Consegui, finalmente. Ele agora vai ter jeito, vai ser homem de respeito (MARTINS, 2010, p.10).

João, personagem de “Feliz aniversário, João!” (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016), pediu de presente de Natal do Papai Noel uma boneca. Entretanto, o que ele recebeu foi uma *espingarda* de brinquedo – “Na noite de ceia, corri para pegar o presente debaixo da árvore. Mas encontrei uma *espingardinha*” (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p).

Figura 18: João com sua arma de brinquedo, em “Feliz aniversário, João!”



Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p.

Ainda é possível citar o *cangaceiro* Virgulino (Lampião), que era o herói das histórias do pai do protagonista de “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010), e o título da obra de Rafaela Carvalho, “Ninjas cuidam do jardim?” (2020), que traz à tona a representação do “*Ninja*”, agente secreto e mercenário da época do Japão Feudal, que era especializado em artes da guerra, e tinha como funções a execução de espionagem, sabotagem, assassinatos e guerrilhas. (PARADIZO, 2021).

Nesse sentido, na visão de Muszkat e Muszkat (2016), é possível entender que a violência para os homens, em um padrão hegemônico de masculinidade, sempre foi um referencial de virilidade, enquanto o medo e a submissão, bem como a fragilidade, foram negados por serem considerados atributos apenas das mulheres. Dessa forma, quaisquer:

[...] situações que possam despertar em um homem a dúvida a respeito de sua identidade viril poderão levá-lo a sentir-se ameaçado, de modo que o ato violento se torna a única saída para ele restabelecer seu equilíbrio psíquico parênteses (MUSZKAT; MUSZKAT, 2016, p.67).

5.1.6 “Homens de verdade” não devem se parecer com as mulheres.

Partindo disso, a masculinidade hegemônica vai se construindo em torno de uma **negação do feminino**, a partir da concepção de que não há espaço no universo masculino para

qualquer manifestação de traços, comportamentos, sentimentos ou características que se aproximem daquilo que é considerado socialmente como feminino.

As obras analisadas retratam a negação do feminino na construção da masculinidade hegemônica ao mostrarem várias personagens masculinas sendo interditadas na expressão de suas emoções e fragilidades, proibidas de exibirem comportamentos considerados tradicionalmente como “femininos” ou demonstrarem qualquer tipo de fragilidade.

Nito, de “O menino Nito” (ROSA, 2011) e o protagonista de “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010) são interditados por seus pais quando desejavam expor sofrimentos e dores por meio do choro ou procuravam aconchego e amparo no colo de alguém, uma vez que, para esses pais, isso não era um comportamento típico de um “macho”:

Certo dia o pai o chamou num canto e lhe falou muito sério: - Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... Já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora! Você é macho! Acabou o chororô de agora em diante, viu? (ROSA, 2011, p.5 – “O Menino Nito”).

Homem que é homem não pede colo e não chora. Você já não é mais criança, tudo mudou agora! - falava o pai, todo dia (MARTINS, 2010, p.6 – “Tal pai, tal filho?”).

O protagonista de “Tal pai, tal filho” (MARTINS, 2010) também era rigorosamente vigiado, tanto pelo pai como pela mãe, no intuito de que não falasse com um tom de voz agudo, não andasse desfilando e nem fizesse gestos leves com as mãos, pois eles acreditavam que estas eram características típicas das mulheres.

- Pai:

- Menino, tome cuidado, fale grosso, ande direito. Não mexa assim com as mãos, seja homem; olhe o respeito! [...]
 - Cruz em credo, ande direito, você é menino ou menina? Desfilando desse jeito vai querer ser bailarina (MARTINS, 2010, p.6)

- Mãe:

- Mãe, por que meu pai é assim? O que fiz pra merecer?
 - Meu filho, a culpa é sua, você já é um rapaz.
 Homem não fala fino, nem anda mexendo as mãos.
 Tome tino, meu menino, que seu pai é valentão (MARTINS, 2010, p.9).

Em “O menino e a flor” (SILVA, 2021), o pai do protagonista o proíbe de colher flores e não aprova que ele faça trabalhos manuais, como o artesanato, ou exerça qualquer atividade relacionada a manifestações artísticas, como dançar ou gostar de literatura, por exemplo:

Outro dia, ele chegou em casa cantarolando uma música.
 Quis cantar para a mãe e começou a dançar.
 O pai ralhou:
 - Filho meu não fica cantando e dançando. Filho meu tem que ser macho! [...]
 Quando ele chegou em casa com um pano de prato que havia pintado, o pai se enfureceu: - Filho meu não pinta pano de prato. Filho meu só faz trabalho duro, de macho (SILVA, 2021, p.8-11).

O pai de Dennis, em “O menino de vestido” (WALLIAMS, 2014), ao descobrir que o garoto gostava de moda e que havia comprado uma revista da “Vogue”, fica enfurecido com o filho e joga o exemplar no lixo:

Que porcaria é essa? – perguntou o pai. Seus olhos estavam arregalados de raiva.
 - Uma revista – respondeu Dennis.
 - Estou vendo que é uma revista [...].
 - É a Vogue, pai. [...]
 - Estou vendo que é a Vogue. O que eu quero saber é por que meu filho quer ler uma revista de moda? [...]
 - Eu só gosto. Tem um monte de fotos de blusas e vestidos, esse tipo de coisa [...].
 Não filho. Isso simplesmente não está certo. Vestidos. É estranho. [...]
 - Lamento, filho, mas não é certo um garoto da sua idade ler a Vogue [...].
 Ouviu o pai descer as escadas com passos pesados e depois levantar a tampa do lixo (WALLIAMS, 2014, p. 43-61).

Os garotos da narrativa “Meninos de verdade” (OLTEN, 2013), zombam das meninas por acreditarem que, ao contrário deles, elas são inseguras, medrosas e darem atenção apenas para roupas e bonecas:

As meninas são tão sem graça!
 Passam o dia penteando bonecas!
 Põem e tiram as roupas delas.
 Põem e tiram.
 Põem e tiram [...]
 Meninas dormem com bichinhos de pelúcia.
 Senão, entram em pânico!
 Elas são megamedrosas [...].
 Meninos de verdade, como a gente, não têm medo de nada!
 Afinal de contas, não somos meninas... (OLTEN, 2013, s/p).

Assim, “a masculinidade tem sido definida pelo ‘não ser’ e por categorias de diferenciação como não ser feminino [...], não possuir traços femininos ou andrógenos”

(BADINDER apud JANUÁRIO, 2016, p. 92). Conforme Muszkat e Muszkat (2016, p.66), comportamentos que não correspondem ao que se espera do homem, os quais:

[...] possam longinquamente lembrar o que é adequado a uma mulher, são interpretados de maneira pejorativa. Meninos e homens mais sensíveis podem ser grosseiramente chamados de mariquinhas ou de bicha, por exemplo, ofensas que sugerem a feminização de seu comportamento, levantando suspeitas a respeito de sua masculinidade.

Logo, por meio das histórias das personagens é possível notar que não possuir força, destemor, coragem ou virilidade coloca em risco a honra masculina valorizada no padrão hegemônico, construída em contraposição a determinadas características femininas que um “homem de verdade”, “macho”, não pode em momento algum dar indícios de possuir (SABINO apud RAMOS, 2019, p.97).

5.2 Quem semeia colhe.

As construções trazidas por mim no decorrer deste trabalho compreendem o gênero como um dispositivo cultural, construído historicamente, capaz de classificar e posicionar o mundo a partir de uma relação entre o que se entende como feminino e masculino, criar sentidos para as diferenças percebidas em nossos corpos e articular pessoas, emoções e práticas dentro de uma estrutura de poder (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016)

Esses arranjos e sentidos são difundidos nas relações sociais e exercem uma grande força sobre toda nossa vida cotidiana, uma vez que criam expectativas no tocante a como devemos agir, o que pensar e de que ou de quem precisamos gostar (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, BENTO, 2011, LOURO, 1997).

Portanto, a educação de gênero precisa ser entendida como algo que vem muito antes do nascimento daquele sujeito, com as expectativas dos pais em relação ao sexo do bebê, conforme mencionado no Capítulo III deste trabalho.

Com o nascimento, o sujeito recebe um nome, cuja intenção é expressar o alinhamento entre seu sexo biológico e o gênero, no caso, o feminino e ou masculino, e isso irá determinar a maneira como esta pessoa será tratada pelo grupo a que pertence, ou seja, os primeiros relacionamentos sociais advindos da família, dos parentes, dos vizinhos e dos colegas da escola vão, aos poucos, moldando e construindo esta identidade de gênero desde a infância (LOURO, 1997, BENTO, 2011).

Dessa forma, nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros: a heterossexualidade que se institucionaliza e vira uma norma (Heteronormatividade) socialmente aceita (BENTO, 2011), a partir de um processo de reiteração que consegue consistência em formas continuadas e constantes de manutenção desta premissa (as tecnologias discursivas e práticas), muitas vezes invisíveis e sutis aos olhos menos críticos.

Partindo disso, ao voltar meu olhar para as obras infantojuvenis analisadas, observei que os autores expõem em suas narrativas duas visões de educação de gênero em contraposição, as quais tomei a liberdade de nomeá-las como: educação “*tradicional heteronormativa*” e educação “*pós-moderna performativa*”. Ambas são apresentadas pelos autores em situações práticas e cotidianas das personagens masculinas, mostrando a forma como elas se veem em relação ao gênero, como refletem sobre as normas e papéis sexuais normalizados e, principalmente, as relações que elas mantêm com a família e com outras instâncias sociais.

5.2.1 A educação tradicional heteronormativa.

A *educação tradicional heteronormativa* é delineada nas histórias como aquela que valoriza o padrão hegemônico de masculinidade, cultua a visão determinista, hierarquizada e sexista sobre o gênero, perpetua o modelo patriarcal e a superioridade do masculino em detrimento do feminino. Tal visão de educação é exposta pelos autores em um tom bastante crítico, depreciativo e sobretudo limitador das experiências humanas e da expressão da subjetividade. Vejamos as características desse tipo de educação evidenciadas nas obras infantojuvenis analisadas.

5.2.1.1 A questão da vigilância constante.

Como este tipo de educação tem como premissa básica a heteronormatividade, isto é, a produção e reiteração compulsória da norma heterossexual, supondo que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais, as narrativas demonstram que as personagens masculinas são constantemente submetidas a uma **vigilância constante**, a um controle minucioso na produção da heterossexualidade (BENTO, 2011), no intuito de que as normas, ou seja o alinhamento sexo biológico, gênero e desejo, bem como os papéis sexuais e os estereótipos de gênero não sejam transgredidos.

A personagem Dudu, de “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000), por gostar de se fantasiar de bruxa e de usar vestidos e acessórios considerados como femininos, era vigiado por seus pais e pela avó constantemente, a ponto de o levarem para consultas com vários profissionais de saúde (psicólogo, psiquiatra e endocrinologista), pois para eles não era “normal” um menino querer brincar com essas coisas.

Teve um dia em que Dudu acordou com uma vontade enorme de brincar de ser de verdade [...].
 - Mãe, eu queria ser uma menina!
 - Que é isso, meu filho? Você tá maluco? [...]
 - A mãe dele, muito preocupada, resolveu ligar para uma amiga [...].
 A amiga aconselhou-a a levar o menino ao médico, o doutor Psicólogo. Ele era muito bom [...].
 No final da consulta, ele disse que não achou nada de errado no Dudu. [...]. A mãe não gostou nadinha desse médico. Ligou pra outra amiga, que aconselhou o doutor Psiquiatra.
 - Vamos, Dudu, você precisa de um médico.
 - Mas, mãe, eu não estou doente! [...]
 O doutor Psiquiatra fez um monte de perguntas ao Dudu e chegou à seguinte conclusão:
 - Mãe, seu filho não tem nada. Isso é normal na idade dele.
 A mãe também não gostou muito desse médico [...].
 - O doutor Psicólogo e o doutor Psiquiatra não entendem de nada. Vamos levá-lo no doutor Endocrinologista. É ele quem sabe tratar dessas doenças. (MARTINS, 2000, p.6-56 – “O menino que brincava de ser”).

Em “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010), os comportamentos, as roupas e os brinquedos do protagonista eram supervisionados diariamente pelo seu pai, o qual, sempre em um tom de interdição e censura, exigia que o menino se afastasse de qualquer elemento que pudesse ser associado à figura feminina, principalmente, a dança que era a paixão do garoto.

Mas o pai continuava a observar o menino.
 Reparava em seus brinquedos e nas roupas que usava.
 Revistava seus cadernos e sempre o censurava:
 -Esse desenho aqui... quem foi que mandou fazer? Foi sua professora?
 E a aula de Educação Física, me diga por que faltou?
 Tirou quatro em Matemática? Dez em Literatura?
 Vixe, menino, vê se para de frescura. Isso é lá coisa de homem?
 O pior acontecia quando o pai ia à escola:
 - Cruz em credo, ande direito, você é menino ou menina?
 Desfilando desse jeito vai querer ser bailarina (MARTINS, 2010, p.10 – “Tal pai, tal filho?”).

O mesmo acontecia com o garoto de “O menino e a flor” (SILVA, 2021), cujo pai era extremamente violento e empreendia uma vigilância ferrenha e bastante severa na interdição de inúmeras coisas das quais o protagonista gostava, como contemplar as flores, dançar e praticar artesanato.

Quando ele chegou em casa com um pano de prato que havia pintado, o pai se enfureceu:

- Filho meu não pinta pano de prato. Filho meu só faz trabalho duro, de macho!

E sumiu com o pano de prato.

A arte e a alegria acabaram para o menino (SILVA, 2021, p.12 – “O menino e a flor”).

A vigilância constante e as reiteraões, que visam a produzir os gêneros nos moldes da heterossexualidade, são marcadas, segundo Bento (2011), por um *terrorismo* contínuo, denominado por ela de “Heteroterrorismo”, que traz em seu bojo condutas homofóbicas, ou seja, aquelas que, dotadas de preconceito e discriminação, hostilizam quaisquer pessoas que se identificam como homossexuais ou com aspectos do universo feminino, designando estas pessoas como o outro, aquele/a que é inferior, anormal e estranho (SILVA JÚNIOR; BRITO, 2018). Conforme Bento (2011, p.552):

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiteraões é minada.

5.2.1.2 O diferente como um problema.

As obras infantojuvenis mostram que quando as personagens masculinas não atendem às expectativas de gênero do modelo de educação tradicional heteronormativo são vistas como “estranhas”, “anormais”, “o Outro”, o que reforça a ideia do **diferente como um problema** e, consequentemente, da homofobia.

Isso pode ser notado no fragmento da obra “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000) citado anteriormente, quando os pais e a avó de Dudu insistem na ideia de que o menino apresenta algum problema ou alguma doença apenas por gostar de “brincar de ser” e de se fantasiar de outras pessoas ou personagens das histórias de que gosta.

Em “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010), o pai do protagonista concebe como uma “heresia” a situação em que homens se fantasiam com roupas femininas em uma apresentação de dança. No mesmo livro, o protagonista não consegue entender os motivos pelos quais seu pai o censura e o vigia constantemente e, ao questionar sua mãe a respeito disso, obtém uma resposta que apenas o mantém na condição de “diferente”, “o Outro”, “o problema”:

- Mulher vestida de homem, homem que vira mulher? Todos dançando em um palco? Isso é uma heresia! Não gosto de fantasia (MARTINS, 2010, p.15 – “Tal pai, tal filho?”).

Mas o pobre do menino continuava sem entender: - Mãe, por que meu pai é assim? O que fiz pra merecer?

- Meu filho, a culpa é sua, você já é um rapaz. Homem não fala fino, nem anda mexendo as mãos. Tome tino, meu menino, que seu pai é valentão.

- Minha mãe, qual é o problema de mexer assim com as mãos? Não sei andar de outro jeito. Não grite comigo não.

- Esse seu jeito, menino, preocupa demais. Tome jeito, tome tino, não aborreça seu pai (MARTINS, 2010, p.9 – “Tal pai, tal filho?”).

Também é possível observar tal aspecto quando Kevin, personagem do livro “Princesa Kevin” (2020), de Michaël Escoffier vai para a escola fantasiado de princesa e recebe olhares desaprovadores das outras crianças por causa disso e até mesmo é desprezado por algumas delas.

Aliás, falando em cavaleiro, seria bom se Kevin encontrasse um. Porque uma princesa sem um cavaleiro é como... como um cavaleiro sem uma princesa. Não é assim... tão legal.

O problema é que nenhum dos meninos fantasiados de cavaleiro quer ser seu par. Eles devem achar que é contagioso, que se encostarem em Kevin também vão se transformar em princesas. Que bobões! (ESCOFFIER, 2020, p.12-15 – “Princesa Kevin”).

Figura 19: Kevin sendo visto como “diferente” pelas crianças da escola.



Fonte: ESCOFFIER, 2020, p.15.

Há ainda o protagonista de “Vestido da mamãe” (UMPI, 2015) que é zombado pelos amigos do futebol e apontado com “o diferente”, “o estranho”, quando aparece para jogar bola usando o vestido brilhante e colorido de sua mãe.

Figura 20: Protagonista de “Vestido da mamãe” sendo zombado por outras crianças.



Fonte: UMPI, 2015, p.27.

5.2.1.3 Brinquedos e brincadeiras próprios de meninos e meninas.

Os autores em suas histórias mostram que na educação tradicional heteronormativa **existem brinquedos e brincadeiras que são próprias de meninos e de meninas**. Assim, “se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo terá um olhar atento para alertar aos pais que seu/sua filho/a tem comportamentos ‘estranhos’” (BENTO, 2011, p.552).

As personagens Kevin, de “Princesa Kevin” (ESCOFFIER, 2020), Dudu, de “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000), e o protagonista de “Vestido da mamãe” (UMPI, 2015) gostam de se fantasiar, usar vestidos e acessórios reconhecidos como femininos e de soltar a criatividade, imaginando serem outras pessoas, experimentando coisas novas e performando naquilo que diz respeito ao gênero, mas são interditados, pois, conforme as normas e os papéis de gênero socialmente aceitos, essa não é uma brincadeira que cabe aos meninos.

“Esse vestido me dá problemas demais, pensei. A mamãe e o papai. Meus amigos. Todo mundo muda quando me vê com ele. Por que uma roupa tão bonita parece tão feia para eles?” (UMPI, 2015, p.36 – “O vestido da mamãe”).

Dudu gosta muito de brincar de ser, brincava todos os dias na escola [...]

- Vamos brincar de ser?

- Vamos! Eu vou ser a princesa!

- Eu vou ser a fada! [...]

- Eu vou ser a bruxa! – disse Dudu.

- Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...

Dudu não queria, ele gostava mesmo era de ser a bruxa (MARTINS, 2000, p.4 – “O menino que brincava de ser”).

Em “Feliz Aniversário, João” (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016), o protagonista espera ansiosamente do Papai Noel uma boneca de presente, mas não recebe o que desejava.

Quando eu tinha quatro anos, pedi de Natal uma boneca. Não via a hora de ganhar meu presente novo.

Na noite de ceia, corri para pegar o presente debaixo da árvore. Mas encontrei uma espingardinha.

Tudo isso me deixou muito curioso: por que será que o Papai Noel não trouxe o que eu pedi? É que eu só queria saber como seria brincar de nana nenê... (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p).

Figura 21: João, de “Feliz aniversário João”, imaginando-se com sua boneca.



Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p

Os protagonistas de “Meninos de verdade” (OLTEN, 2013), zombam das meninas e afirmam que elas são muito sem graça, porque passam o dia penteando bonecas e dormem agarradas com ursos de pelúcia, pois, do contrário, entram em pânico.

Figura 22: Menina brincando com bonecas, em “Meninos de verdade”.



Fonte: OLTEN, 2013, s/p

Nessa perspectiva, trazendo novamente a imagem apresentada no Capítulo III, do médico falando o sexo biológico do bebê para sua mãe durante o exame de ultrassom, Bento (2011) expõe que a eficácia simbólica das palavras desse médico está em seu poder “mágico” de criar expectativas que depois serão materializadas na prática cotidiana em brinquedos, brincadeiras, cores, modelos de roupas, profissões e projetos para o futuro daquela criança antes mesmo de seu corpo vir ao mundo. Em razão disso, a autora afirma que:

Uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas [...] está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias (BENTO, 2011, p.551)

A materialização destas expectativas baseadas em verdades estabelecidas para os gêneros, as quais se fundamentam na crença de que são determinadas pela natureza (BENTO, 2011), são difundidas em atividades aparentemente simples do dia a dia das crianças, como as brincadeiras, podendo também atingir o campo das profissões que esses sujeitos poderão assumir quando adultos.

5.2.1.4 O trabalho e a questão das profissões específicas para homens.

De acordo com Januário (2016), Oliveira (1998) e Albuquerque Júnior (2014), as brincadeiras ensinadas às crianças, especialmente, aos meninos atingem o campo das profissões em virtude do fato de que na cultura patriarcal, onde predomina o padrão hegemônico de masculinidade, o **trabalho** ocupa um papel central no processo de formação social e subjetiva dos homens, havendo ainda a premissa de que existem **profissões específicas a serem exercidas pelos sujeitos de gênero masculino**.

Por esse motivo, meninos são incentivados a se empenharem com ardor, serem produtivos e se esforçarem reiteradamente e com perfeição em profissões e tarefas que exijam força física, inteligência, agressividade, poder e resistência, as quais estejam inseridas, primordialmente, fora do ambiente doméstico e daquilo que é considerado como do universo feminino.

Os autores das obras infantojuvenis analisadas retratam essa exaltação do trabalho concretizado mediante esforço e empenho na educação tradicional heteronormativa como um

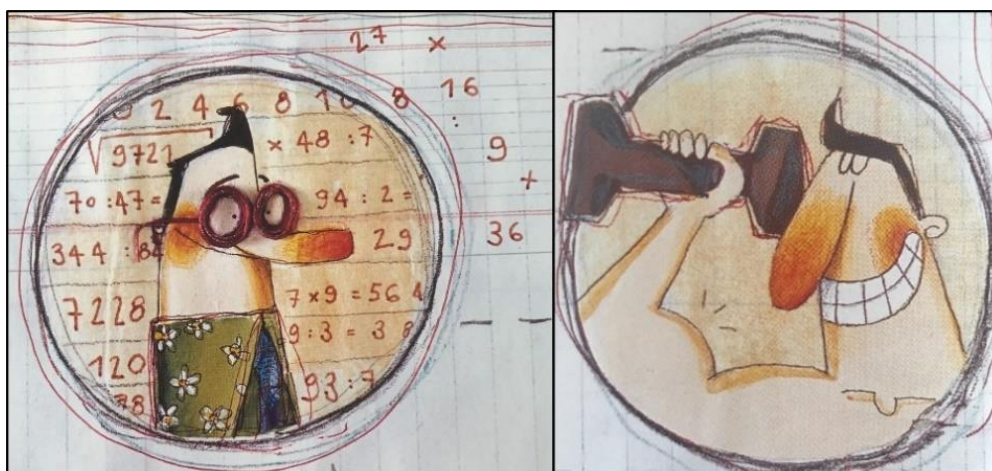
valor transmitido aos protagonistas não só por intermédio de seus pais nas relações familiares, mas também como algo reconhecido pelas mulheres como uma característica da identidade de gênero masculina.

Em “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010), o pai do protagonista exige do filho o empenho e o esforço em tudo que faça, assim como fazia quando era pequeno, e espera que o garoto escolha profissões consideradas por ele como “corretas” para um homem “direito”, como advogado, médico, jogador de futebol, capitão ou general. Contudo, quando o filho diz que deseja ser bailarino, o pai fica enfurecido.

- Meu filho, na sua idade eu já pegava na enxada, mas você vai ter um futuro de gente muito letrada, só não pode escolher uma profissão errada.
- Ser soldado ou marinheiro, deputado ou dentista. Só tem que tirar da cabeça esse negócio de artista. [...]
- O pai continuou falando sobre as várias profissões:
- Advogado, mecânico, jogador de futebol, médico, bombeiro, capitão ou general? [...]
- Meu pai, já escolhi o meu caminho, não tem jeito, isso é destino.
- Sei que vou contrariá-lo, mas vou ser bailarino. [...]
- Bailarino? Nem pensar, que isso nem é profissão. [...]
- Bailarino nunca foi profissão de homem direito (MARTINS, 2010, p.10-18).

Na obra “O menino e a flor” (SILVA, 2021, p.12), o pai do protagonista é bem incisivo ao dizer: “- *Filho meu não pinta pano de prato. Filho meu só faz trabalho duro, de macho!*”. Além disso, entre as características escolhidas pela menina protagonista de “Um papai sob medida” (CALI, 2007) para colocar no anúncio em busca de um pai estão ser um homem *superinteligente, esportista* e que seja expert em cálculo.

Figura 23: Pais idealizados pela protagonista de “Um papai sob medida”.



Fonte: CALI, 2007, s/p.

Pensando nessas questões, Lins, Machado e Escoura (2016), afirmam que quando uma pessoa diz “isso é coisa de menina”, ou “homem não faz isso”, não está somente justificando comportamentos tomando como princípio a diferença entre os sexos biológicos, mas também está ensinando como ela e toda a sociedade esperam que homens, mulheres, meninas e meninos se comportem, limitando, dessa forma, suas possibilidades de existir no mundo. Segundo os autores:

Frases como “ele corre que nem menina” ou “ela trabalha duro que nem homem” são exemplos de como comportamentos esperados para homens e mulheres podem ser hierarquizados e construir polos de valorização e desvalorização. Quando alguém afirma que um garoto “corre que nem menina”, está usando essa expressão de forma negativa, de modo a desqualificá-lo. Em contrapartida, a expressão “ela trabalha duro que nem homem”, é usada de forma positiva e valoriza o trabalho de uma mulher: usa-se o estereótipo de que todo homem é trabalhador e, se uma mulher também o é, ela é logo valorizada pela comparação com eles (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.10-11).

Connell (1995, p.190) compartilha da mesma ideia ao afirmar que esta visão tradicional e heteronormativa de educação vê o gênero como uma espécie de molde social cuja marca seria “[...] estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira. Isso subestima de forma lamentável a energia, a atividade e a dimensão ativa de uma pessoa em crescimento”.

5.2.2 A educação pós-moderna performativa.

As obras infantojuvenis trazem um outro olhar quanto à educação de gênero, uma educação *pós-moderna e performativa* que valoriza as potencialidades dos sujeitos, preza pela quebra de estereótipos de gênero e dos papéis sexuais tradicionais; não adere à visão essencialista, biológica e binária de gênero, nem valoriza a hierarquia do masculino sobre o feminino.

Esta educação dá liberdade para que os sujeitos experimentem, inventem e criem, sem rótulos precipitados que não reconheçam os significados atribuídos pelas próprias crianças às suas vivências (FINCO, 2020). Isso fica evidente nas obras em alguns momentos, como na situação em que o pai do protagonista de “Tal pai, tal filho” (MARTINS, 2010) ouve a conversa de um menino com seu pai na porta da escola em que o protagonista da história estudava:

- Pai, quando eu crescer posso ser astronauta?
- Claro, meu amor.

- Posso ser bombeiro ou aviador?
- Claro, meu menino.
- Posso ser soldado, motorista ou doutor?
- Pooooooooooooooooode!
- E palhaço? E mágico? E canto?
- Poooooooo, seu tagarela.
- Tudo o que eu quiser ser?
- Tudo o que desejar: engenheiro, advogado, bailarino ou cantor. Só não pode deixar de ser meu amor (MARTINS, 2010, p.26 – “Tal pai, tal filho”).

A mesma ideia é expressa quando em “Princesa Kevin” (ESCOFFIER, 2020) descobrimos que o pai da amiga do protagonista não só costura como também cozinha, tarefas estas que ainda fazem parte da perspectiva heteronormativa de papel sexual feminino: “Foi o pai dela que fez a fantasia, mas a verdade é que não é muito talentoso. Ele é melhor na cozinha, o pai da Chloé. Nossa, esses dias ele fez uma torta de legumes daquelas!” (ESCOFFIER, 2020, p.170).

O ato de cozinhar também é exercido por outras personagens, como Luís, pai de Olívia, em “Olívia tem dois papais”, de Márcia Leite (2010, p.34) – *“Papai Luís era o melhor cozinheiro da família”*; também o pai escolhido pela protagonista de “Um papai sob medida” (CALI, 2007, s/p) – *“Ele é nulo em cálculo, mas conhece um monte de poesias[...] e sabe cozinhar!”*; e por Celso, pai de Naldo, em “Meus dois pais”:

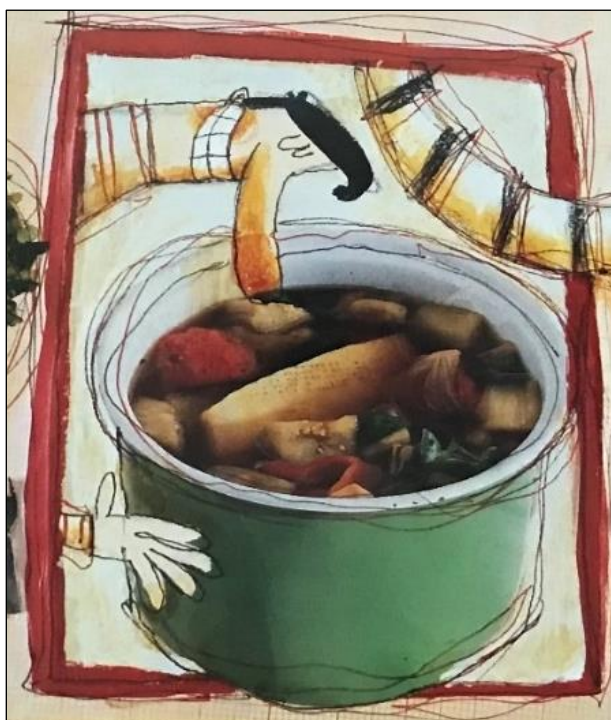
- O Celso vai fazer almoço pra gente – avisou. Não deu outra. Botou na mesa uma macarronada deliciosa, com molho de tomate e almôndegas bem pequenas. No final, a surpresa: doce de banana com suspiro” (CARRASCO, 2017, p.10-11).

Figura 24: Luís, pai de Olívia, em “Olívia tem dois papais”.



Fonte: LEITE, 2010, p.35.

Figura 25: Pai da protagonista de “Um papai sob medida”.



Fonte: CALI, 2007, s/p.

Figura 26: Celso, pai de Naldo, em “Meus dois pais”.

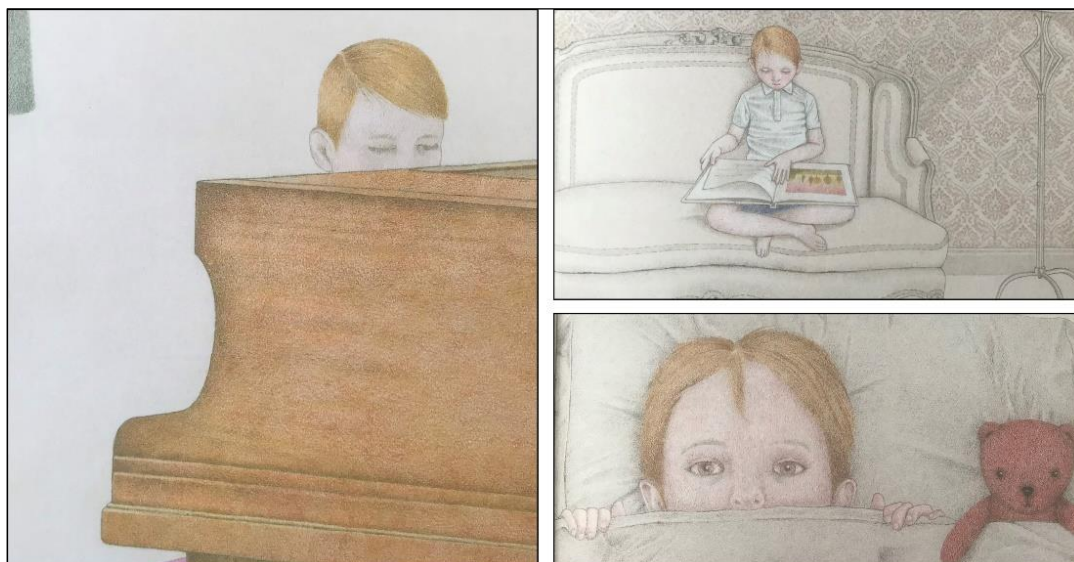


Fonte: CARRASCO, 2017, p.11.

Daniel, de “O menino perfeito” (GORMAND, 2017), toca piano, gosta literatura e dorme com um ursinho de pelúcia. O protagonista de “Tal pai, tal filho” (MARTINS, 2010)

torna-se bailarino. Um dos garotos de “Ninjas cuidam de jardim?” (CARVALHO, 2020) gosta de dançar e Raul, o outro pai de Olívia, é pintor e brinca de bonecas com a filha.

Figura 27: Daniel, ao piano, lendo e com seu ursinho, em o “O menino perfeito”.



Fonte: GORMAND, 2017, s/p

Figura 28: Garoto dançando, em “Ninjas cuidam do jardim?”.



Fonte: CARVALHO, 2020, s/p

Figura 29: Pai Raul pintando e brincando com a filha, em “Olívia tem dois papais”.



Fonte: LEITE, 2010, p.10-17.

Logo, por meio das aventuras e vivências das personagens delineadas nas narrativas, os autores nos convidam a refletir sobre como estamos educando as crianças na contemporaneidade, especialmente, os meninos. Ao desconstruírem em suas histórias estereótipos e verdades cristalizadas sobre o gênero, eles mostram o quanto é necessário questionar a maneira como os corpos de meninas e meninos passam por um processo educativo de feminização e masculinização ainda de base heteronormativa, em uma lógica binária de apresentação do mundo que hierarquiza coisas e pessoas e coloca meninos e meninas em posições excludentes em termos de significado (FINCO, 2020).

5.3 O cuidado não tem gênero.

Durante a análise das obras, defrontei-me com algo muito peculiar exposto nas narrativas. Em muitas delas, os autores deram destaque às personagens masculinas no exercício da paternidade, elucidando como se dava o relacionamento dos pais com seus filhos e é exatamente sobre estes aspectos que traçarei algumas considerações nesta seção.

Januário (2016) e Beraldo e Trindade (2016) contam que a concepção de paternidade surge atrelada à necessidade de acúmulo de bens e produtos por meio do cultivo da terra e da criação de animais, juntamente com a instituição da família e do casamento. Isso porque o trabalho exigia a presença de várias pessoas para administrá-lo e nada mais seguro do que dispor

de vários filhos, preferencialmente, homens que serviriam de mão-de-obra e poderiam perpetuar os bens da família.

Além disso, era imprescindível garantir que a herança acumulada permanecesse entre pessoas com mesmo grau de parentesco. Por isso, o casamento é estabelecido como uma instituição de classe, permitindo ao pai saber quem eram seus descendentes e, dessa maneira, conseguir perpetuar suas posses e o poder em uma linhagem incontestável (JANUÁRIO, 2016, BERALDO E TRINDADE, 2016).

Tais eventos propiciaram o aparecimento da sociedade patriarcal e da dominação masculina que trouxeram à tona o modelo tradicional de paternidade, vinculado ao padrão hegemônico de masculinidade, em que o homem é apontado como o provedor e principal responsável pelo sustento financeiro da família; dedica-se ao trabalho fora de casa, de maneira que as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos são de inteira responsabilidade das mulheres (BERALDO E TRINDADE, 2016, BERNARDI, 2017).

Esse pai tradicional exerce autoridade e poder inquestionáveis sobre os filhos e a esposa e exige deles submissão. Ele representa a lei e possui total poder de decisão sobre a família, não tendo qualquer comprometimento com as questões ligadas ao afeto e cuidado para com os filhos (BERALDO E TRINDADE, 2016, BERNARDI, 2017).

Nas narrativas analisadas é possível notar que este modelo de paternidade é bastante criticado e desprestigiado pelos autores. Eles mostram que os personagens que seguem o modelo tradicional de paternidade mantêm relações hierarquizadas, abusivas, violentas e fragilizadas com seus filhos e, em muitas situações, o vínculo entre ambos acaba sendo rompido, seja pelo exercício da opressão ou do afastamento emocional e até mesmo físico desses pais.

Em “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010), o pai exerce de forma incisiva a dominação, a lei e a autoridade sobre seu filho, exigindo dele total submissão aos seus preceitos, não dando liberdade para que o filho escolhesse livremente que profissão gostaria de seguir, situação essa que levou o filho a sair de casa e a romper o vínculo que tinha com o pai.

- Meu pai, já escolhi o meu destino, não tem jeito, isso é destino. Sei que vou contrariá-lo, mas vou ser bailarino. [...]
 - Bailarino? Nem pensar, que isso nem é profissão. [...]
 - Ora, deixe o menino.
 - Que deixo coisa nenhuma, filho meu não cria asa, pois sabe que a porta da rua é serventia da casa. [...]
 Mas o tempo foi passando, e como o pai não amolecia, o menino resolveu morar na casa da tia.
 -Minha mãe, preste atenção; se meu pai não me aceitar, vou-me embora para sempre, nunca mais eu vou voltar.

A mãe desmaiou de novo, o pai fingiu não ligar:

- Vai mesmo, filho ingrato, que logo vou lhe esquecer, pois está jogando fora tudo que fiz por você (MARTINS, 2010, p.17-22 – “Tal pai, tal filho”).

O pai de Nito, em “O menino Nito” (ROSA, 2011), interdita-o severamente por expressar suas emoções e dores por meio do choro, alegando que o filho já era um “rapazinho”, que “homem que é home não chora” e que o menino precisava ser um “macho”, impondo desta forma a lei e a ordem na educação do filho.

Certo dia o pai o chamou num canto e lhe falou muito sério: - Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... Já está na hora de parar de chorar à toa.

E tem mais: homem que é homem não chora! Você é macho!

Acabou o chororô de agora em diante, viu?

O menino ouviu tudo calado, assustado... (ROSA, 2011, p.5 – “O menino Nito”).

Figura 30: Pai de Nito em uma postura autoritária para com o filho.



Fonte: ROSA, 2011, p.5.

No caso de Dudu, de o “Menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000), além de exigir a subjugação e obediência do filho, seu pai age de forma agressiva e punitiva com o menino quando o vê usando vestido e acessórios legitimados socialmente como femininos:

Dudu entrou na sala com o vestido da mãe, os sapatos da tia e os brincos da avó.

- Meu Deus! Que é isso, Dudu? – falou a avó. [...]

- Mulherzinha – gritou o pai.

Os olhos de Dudu se encheram de lágrimas, mas mesmo assim ele continuou na sala.

O pai pegou-o pelo braço e disse:

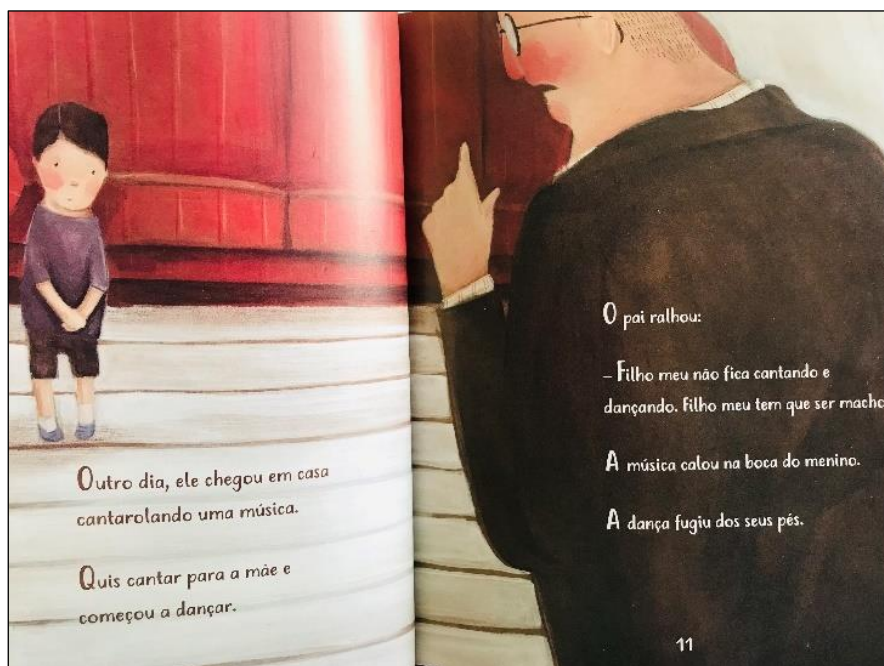
-Vai ficar duas semanas de castigo! (MARTINS, 2000, p.38-40)

A agressividade também está presente na relação do protagonista de “O menino e a flor” (SILVA, 2021) com seu pai. As falas do patriarca são sempre ríspidas, ofensivas e hostis,

repletas de estereótipos de gênero e, além do controle e da censura às atividades de que o filho gosta, o pai da criança mostra-se emocionalmente distante e não afetuoso com o filho, distanciamento emocional este que serviu de modelo de paternidade para o menino durante a vida adulta, conforme se observa na passagem abaixo:

Aquele filho o fazia sentir tantras coisas que ele não sabia explicar!
Uma vontade de dançar, de cantar...
Mas ele não podia. Tinha de ser firme. Tinha de ser macho!
Era melhor ficar longe do filho, assim os sentimentos ficavam adormecidos.
Saía cedinho quando o filho ainda estava dormindo. Voltava bem tarde, quando ele já tinha pegado sono.
Que falta aquele pai fazia para o menino! (SILVA, p.2021, p.19-20 – “O menino e a flor”).

Figura 31: Protagonista de “O menino e a flor” acuado diante de seu pai.



Fonte: SILVA, 2021, p.10.

Diante disso, os autores das obras infantojuvenis analisadas evidenciam em suas narrativas novas maneiras de exercer a paternidade, em que homens mantenham relações mais horizontalizadas com seus filhos, estejam presentes na vida deles física e emocionalmente, demonstrem seus sentimentos por eles sem restrições ou receios, exerçam verdadeiramente o cuidado de seus filhos de forma a dividir as responsabilidades e obrigações pela educação deles com o outro responsável pela criança, em relações heterossexuais ou homoafetivas, como é exposto nas obras “Olívia tem dois papais”, de Márcia Leite (2010), e “Meus dois pais”, de Walcy Carrasco (2017).

Figura 32: Raul e Luís, pais de Olívia, em “Olívia tem dois papais”.



Fonte: LEITE, 2010, p.41.

Figura 33: “Papai” e Celso, pais de Naldo, em “Meus dois pais”.



Fonte: CARRASCO, 2017, p.42-43.

Esta visão pós-moderna de paternidade advém, segundo Bernardi (2017), do fato de as mulheres ingressarem cada vez mais no mercado de trabalho e assumirem novas funções além das tarefas de casa tradicionalmente atribuídas a elas, passando a reivindicar dos homens cada vez mais a participação na educação dos filhos e nas tarefas domésticas, uma vez que agora ele já não era mais um único provedor da família.

Bernardi (2017) afirma que essa nova postura da mulher na sociedade, impulsionada pelos movimentos sociais feministas das décadas de 60 e 70, gerou transformações intensas na família e acabou convidando os homens a se envolverem nos cuidados inerentes aos filhos, e isso tem contribuído para uma transformação no lugar que os pais ocupam na família. A autora afirma ainda que:

Novas formas de exercer a parentalidade, fruto das modificações ocorridas na família, e baseadas nos ideais de igualdade de direitos entre homens e mulheres, têm provocado modificações acerca dos papéis maternos e paternos relacionados ao ato de cuidar na atualidade [...].

A presença paterna mais ativa na vida e no cuidado dos filhos tem transformado uma série de atividades que até então eram pertencentes ao papel materno. O relacionamento entre pai e filho(a) que até certo tempo atrás era marcado pelo distanciamento, hoje carrega novos formatos (BERNARDI, 2017, p.69-70).

Partindo disso, observa-se que as obras trazem o **cuidado** como uma dimensão cujo exercício não deve ser feito apenas pelas mulheres. Para os autores, *o cuidado não possui gênero* e os homens, no desempenho de sua paternidade, podem praticá-lo plenamente.

Em “Princesa Kevin” (ESCOFFIER, 2020), o pai de sua amiga exerce o cuidado ao elaborar a fantasia para a menina. Já em “Olívia tem dois papais” (LEITE, 2010), o pai Raul cuida de Olívia ao compartilhar com ela momentos de divertimento brincando de bonecas, e o pai Luís pratica o cuidado fazendo comidas gostosas para a menina.

“Entediada” era uma palavra que fazia com que o pai parasse imediatamente de trabalhar e levasse a sério o pedido da filha. Tão a sério que, quando percebia, já estava deitado no chão ao lado de Olívia, brincando de mamãe e filhinho, ou cercado por um monte de bonecas (LEITE, 2010, p.16 – “Olívia tem dois papais”).

- Que intrigante! Se você nunca brincou de casinha nem de comidinha, como foi que aprendeu a fazer umas comidinhas tão gostosas para sua filha?
- Tem coisas que a gente aprende quando precisa. Eu aprendi a cozinhar porque queria fazer um monte de comidinhas gostosas para minha filha (LEITE, 2010, p.35-36 – “Olívia tem dois papais”).

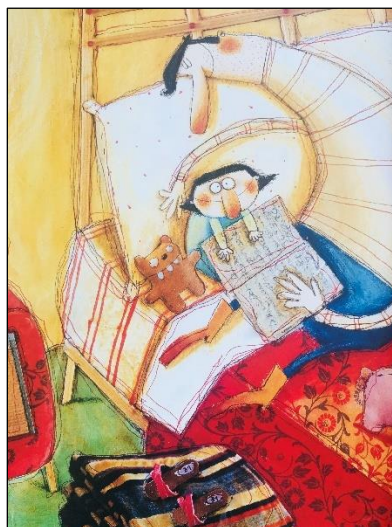
Os pais de Naldo também praticam o cuidado quando vão juntos às reuniões da escola do filho para acompanhar o desenvolvimento da criança e o pai da menina de “Um papai sob medida” (CALI, 2007), ao ler histórias para a filha antes de dormir, pratica, igualmente, o cuidado.

Alguns dos meus colegas ficavam chateados porque os pais não estavam nem aí para as reuniões.

Mas o papai e o Celso queriam saber tudo o que aconteci comigo na escola, então foram à reunião. Voltaram contentes porque os professores haviam me elogiado (CARRASCO, 2017, p.24 – “Meus dois pais”).

Meu novo pai é legal, muito legal, bem mais legal que os outros pais. À noite, antes de dormir, ele lê uma história para mim. Às vezes, até duas (CALI, 2007, s/p – “Um papai sob medida”).

Figura 34: Pai de “Um papai sob medida” contando histórias para a filha.



Fonte: CALI, 2007, s/p

Portanto, Beraldo e Trindade (2016) afirmam que é preciso desmistificar a ideia de que existe uma “natureza” feminina que condiz com uma propensão para o cuidado, pois, ao fazer isso, admite-se que os homens são inábeis para assumir essa função. Na realidade, estas são construções sociais, estereótipos atribuídos aos rígidos papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres e que são reiteradamente ensinados por meio das relações em sociedade. Sobre isso, Finco (2020, p.155) expõe que:

É bastante curioso observar como os meninos [...], não ensinados como as meninas, seguram nos braços as mesmas bonecas de maneira muito mais despreocupada, por exemplo, mantendo-as em pé e não à vontade, passando-lhes um braço em volta do pescoço, apertando-as ou mesmo esmagando-lhes a cabeça. Em todos os casos, o acalantar a boneca está quase sempre ausente.

Desse modo, na visão de Finco (2020), não há mais como continuar sustentando a concepção de que *um menino não pode brincar de boneca*, afastando-o do aprendizado desta função, pois cada vez mais os pais assumem responsabilidades de cuidado para com suas próprias crianças.

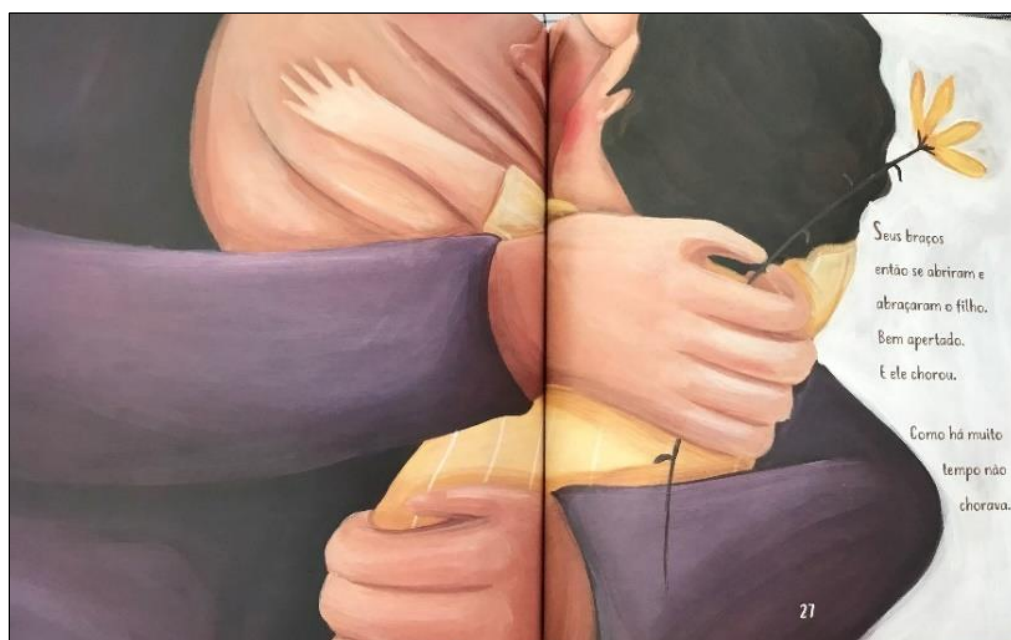
Nesse sentido, as obras infantojuvenis analisadas valorizam em suas narrativas pais não só cuidadosos, mas também sensíveis, amorosos, que acalentam, abraçam e dão colo às suas crianças, prezam pelo vínculo de cumplicidade com seus filhos, rompendo muitas vezes com repetição de padrões relacionais transmitidos de pais para filhos, transgeracionalmente (CERVENY, 2014), no que diz respeito às masculinidades e ao exercício da paternidade.

Na obra “O menino e a flor” (SILVA, 2021) este aspecto é evidenciado quando o protagonista, já adulto, decide romper com o modelo de paternidade tradicional transmitido por

seu pai ao se defrontar com a situação em que seu próprio filho, em uma atitude parecida com a sua enquanto menino e que havia sido censurada pelo avô da criança, entrega a ele uma flor, juntamente com um cartão pintado à mão.

O filho esperou o comercial e se colocou na frente do pai. Entregou o cartão e a flor. E seus olhos ficaram esperando...
O pai olhou o cartão e viu que havia sido pintado pelo filho. E que a flor era igualzinha àquela que ele tinha colhido um dia.
Uma voz começou a ecoar na sua cabeça: “Filho meu não colhe flor. Filho meu não pinta.” Mas logo silenciou [...].
Seus braços então se abriram e abraçaram o filho. Bem apertado. Ele chorou. Como há muito tempo não chorava.
Depois colocou a flor num copo e a levou para o quarto [...]. Depois beijou a esposa e o filho. (SILVA, 2021, p.24-27 – “O menino e a flor”).

Figura 35: Pai e filho abraçados, em “O menino e a flor”.



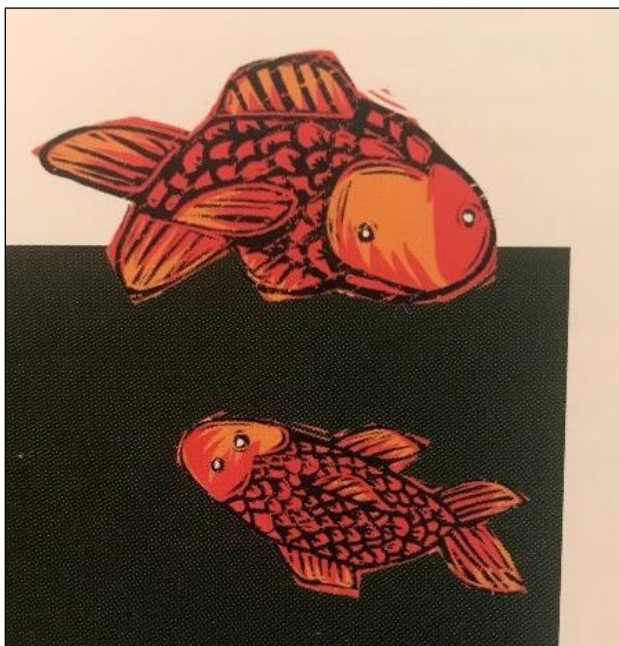
Fonte: SILVA, 2021, p.27.

Em “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010), alguns pequenos detalhes do livro já remetem à essa quebra de padrões transgeracionais. O título da obra, por exemplo, é elaborado como uma pergunta, não como uma afirmação, o que já instiga o leitor a se questionar se há, realmente, semelhanças entre essas duas personagens.

Além disso, na folha de rosto é possível observar a imagem de dois peixes, um adulto e o outro, um filhote. A imagem rememora um ditado popular “*Filho de peixe, peixinho, é!*”. Sentido totalmente o oposto ao que vislumbramos na história desta narrativa, já que o protagonista decide não seguir o caminho idealizado por seu pai em relação à profissão.

Também é possível associar esta imagem à trajetória dos peixes palhaço, Marlin e Nemo, pai e filho do filme “Procurando Nemo” (2003)¹², história em que Nemo decide ser um peixe corajoso e aventureiro, ao contrário de seu pai.

Figura 36: Peixes na folha de rosto da obra “Tal pai, tal filho?”



Fonte: MARTINS, 2010, p.1.

Outro aspecto interessante é que, assim como Marlin, o pai da narrativa de “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010) também reconstrói sua visão de paternidade após perder o convívio com o filho, passando a empreender uma postura bem mais compreensiva e apoiadora em relação às decisões e vontades do rapaz.

No fim da apresentação, ainda muito emocionado, o pai foi ao camarim procurar o filho amado.

O filho levou um susto, chegou a ficar sem ar. O pai ali no teatro, assistindo a ele dançar? Era emoção demais; foi sua vez de desmaiar.

Então, nos braços do pai, foi grande a felicidade, era como se voltasse aos quatro anos de idade.

- Meu rapaz, escute bem, o que tenho pra falar: sou seu pai pra toda a vida, nunca mais vou lhe deixar. Pode contar comigo para o que der e vier. Ator, cantor, bailarino... Seja o que você quiser (MARTINS, 2010, p.30 – “Tal pai, tal filho?”).

¹² No filme Procurando Nemo, um tímido e nada corajoso peixe do tipo palhaço sai em uma grande jornada pelo oceano, a fim de trazer de volta seu filho que foi capturado na grande barreira de coral onde moravam e levado para Sidney.

5.4 Azul ou Rosa? Vamos de violeta!

No decorrer de todo este capítulo revisitei a trajetória das personagens, detalhei suas características e seus relacionamentos, no intuito de compreender que meninos e homens eram estes que inspiravam e motivavam os autores a escreverem histórias fascinantes sobre eles.

Pensando nisso, acredito ser extremamente relevante nesta seção desenvolver algumas considerações que ajudem a depreender quais sentidos de masculinidade os autores destas obras buscam transmitir aos seus leitores.

Ao me debruçar sobre as obras, fiquei refletindo sobre qual palavra poderia sintetizar os sentidos de masculinidade construídos pelos autores em suas narrativas e a que veio até mim apareceu no plural: *possibilidades*. Isso porque ao ler as histórias é possível perceber que os autores não buscam enquadrar suas personagens em tipos específicos de homem, nem suscitar que elas estariam dentro de categorias emergentes de masculinidades.

O que as obras mostram são meninos e homens podendo desfrutar de *possibilidades* de ser, de experimentar, de brincar e de viver a sua subjetividade sem imposições, limitações ou restrições em relação ao gênero, concepção esta que se aproxima bastante das ideias defendidas pela teoria Queer, a qual concebe o gênero como uma performatividade, não acreditando num caráter fixo e imutável que possa abarcar toda a multiplicidade e fluidez das identidades de gênero (FURLANI, 2016, LOURO, 2018).

Em vista disso, as personagens das obras analisadas rompem as regras de gênero socialmente estabelecidas e transgridem os “scripts” pelos quais deveriam ser definidos, ao mesmo tempo em que revelam as possibilidades de transformação dessas normas (BENTO, 2011, LOURO, 2018). Isso pode ser observado em relação a vários aspectos explorados nos enredos das narrativas. Vejamos quais são eles.

5.4.1 *Possibilidade* de não restringir emoções, sentimentos ou afetos.

Uma das possibilidades de mudanças das normas socialmente estabelecidas ocorre nas narrativas quando as personagens não se preocupam em restringir suas emoções, sentimentos ou afetos simplesmente por acreditarem em uma ideia preconcebida de que esses são comportamentos pertencentes apenas ao universo feminino.

Em “Meus dois pais” (CARRASCO, 2017), Naldo, no dia de seu aniversário, demonstra todo carinho que sente por Celso, reconhecendo-o como pai e relatando a felicidade que estava sentindo por ter uma família que o amava:

Todo mundo cantou parabéns. Meus amigos batiam palmas. Cortei a primeira fatia do bolo. Botei num pratinho. De repente, senti uma enorme coragem. Um sentimento incrível explodiu dentro de mim. Estendi o braço e dei a primeira fatiado bolo para o Celso, dizendo com voz bem alta:
- Você também é meu pai [...]
O papai e o Celso me olhavam surpresos e emocionados.
E, com o coração batendo bem forte de tanta felicidade, descobri que o mais importante era ter uma família que me amava (CARRASCO, 2017, p.42-43).

O pai de Nito, em “O Menino Nito” (ROSA, 2011), fica emocionado ao ver todo o sofrimento do filho após ser obrigado a “engolir” os choros, conforme o próprio pai havia mandado e, depois de ter reconhecido seu erro para com o filho: *“Os dois se abraçaram fortemente. Ficaram assim um tempão... Um sentindo a batida do coração do outro...”* (ROSA, 2011, p.15).

Figura 37: Nito e seu emocionados após reconciliação, em “O Menino Nito”.



Fonte: ROSA, 2011, p.15.

No livro “Coisa de menino”, Pri Ferrari (2017, p.14), reafirma a importância de os meninos poderem expressar livremente suas emoções ao dizer:

Meninos sorriem. Sorrir é quando os nossos dentes dão oi para o mundo.
Eles sorriem pela manhã para começar um novo dia, sorriem quando um cachorro abana o rabo e quando ouvem uma piada engraçada. Aí eles dão gargalhada, que é a evolução do sorriso.

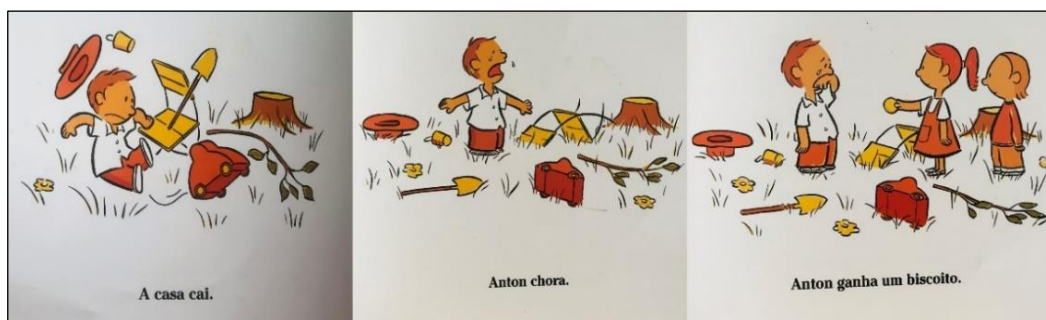
5.4.2 *Possibilidade* de ser um homem sensível e delicado que não precisa agir com agressividade, nem esconder fraquezas e medos.

Outro aspecto que mostra o posicionamento dos autores em relação a romper regras de gênero aparece quando meninos e homens são descritos como pessoas sensíveis, delicadas e, como qualquer outro ser humano, possuem fraquezas e temores, não precisando recorrer à agressividade para resolver seus problemas. As personagens também apresentam momentos de tristeza, choram, são inseguras e não precisam ser corajosas em todos os momentos, podendo pedir ajuda quando necessitam.

A sensibilidade e a delicadeza são encontradas no pai da menina de “Um papai sob medida” (CALI, 2007), o qual é simpático, conhece várias poesias e gosta de animais. Além disso, o protagonista de “O menino e a flor” (SILVA, 2021) ficava encantado com a beleza das flores, adorava música, pintura, artesanato e dança.

Na narrativa “Anton e as meninas” (KÖNNECKE, 2013), quando Anton vê que a casa que estava construindo cai, fica extremamente frustrado e chora, demonstrando toda a sua fragilidade e, ao fazer isso, finalmente consegue a atenção e o carinho que tanto queria das meninas.

Figura 38: Anto chorando, em “Anton e as meninas”.



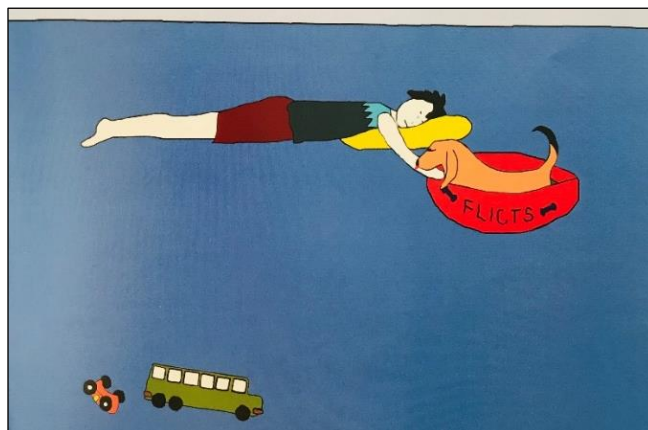
Fonte: KÖNNECKE, 2013, p.22-25.

O protagonista de “Feliz aniversário, João” (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016), ao ter sua vontade de permanecer com os cabelos compridos arruinada, chora escondido de tristeza.

Tudo isso me deixou muito curioso: por que será que eu não podia ter o cabelo comprido?

Eu tinha ouvido dizer que meninos não choram: naquele dia, chorei escondido. (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p – “Feliz Aniversário, João!”).

Figura 39: Protagonista de “Feliz aniversário, João” chorando.



Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p.

Da mesma maneira, o protagonista de “O vestido da mamãe” (UMPI, 2015) chora após ser zombado por seus amigos do futebol quando aparece para jogar bola usando o vestido de sua mãe e, em “O menino Nito” (ROSA, 2011), Nito chorou tanto (*quatro bacias e dois baldes de lágrimas*) que tal sofrimento fez o pai, a mãe e até o médico chorarem junto com ele, reforçando a posição dos autores de que a premissa “homens não choram” é apenas uma construção social.

Figura 40: Protagonista de “O vestido da mamãe” chorando.



Fonte: UMPI, 2015, p.29-38

- Ora, ora, meu menino bonito, venha para o meu colo e vá lembrando dos choros engolidos e desengulha todos eles, um a um, sem esquecer nenhum. [...]
- Eu posso? Mas eu não sou homem?

- Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de homem, mulher, criança e gente de idade (ROSA, 2011, p.10-11 – “O menino Nito”).

Figura 41: Pai, mãe e médico de Nito chorando após verem as lágrimas de Nito.



Fonte: ROSA, 2011, p.13

E o que dizer dos protagonistas de “Meninos de verdade” (OLTEN, 2013), os quais descobrem no desenrolar da história que “meninos de verdade” também possuem medos, no caso deles, de fantasmas, e podem contar com a companhia de outra pessoa quando se sentirem inseguros ou temerosos.

Figura 42: Protagonistas de “Meninos de verdade” com medo de fantasmas.



Fonte: OLTEN, 2013, s/p.

Há ainda os garotos de “Ninjas cuidam do jardim?” (CARVALHO, 2020) que sentem medo de tubarões e pedem ajuda quando tropeçam.

Figura 43: Garotos de “Ninjas cuidam do jardim?”



Fonte: CARVALHO, 2020, s/p.

Ao demonstrarem esta quebra de normas e expectativas de gênero em suas narrativas, os autores evidenciam a problemática existente na concepção de poder e de dominação dos homens, aspectos estes valorizados pelo padrão hegemônico de masculinidade e pelo regime patriarcal, uma vez que esse mesmo sistema que fortalece os homens também os brutaliza, gerando um fenômeno de “experiência contraditória do poder masculino” (KAUFAMAN apud JANUÁRIO, 2016).

Nesse sentido, na visão de Januário (2016), apesar de desfrutem de privilégios e direitos negados à mulher e a outras identidades consideradas “inferiores” ou “anormais, estas

prerrogativas também são causa da experiência individual de dor e sofrimento dos homens. Logo, na visão de Kaufman (apud JANUÁRIO, 2016, p.99):

[...] esta seria uma justificação do processo de identificação do gênero masculino, em que por regra sentimentos e necessidades devem ser suprimidos. E assim cria-se uma tensão entre o ser ‘macho’ e ser ‘masculino’, sensação que geraria uma constante insegurança nos homens, impulsionando-os para reações violentas.

Corroborando com as ideias acima dispostas e com a necessidade de desconstrução de estereótipos de gênero, Lins, Machado e Escoura (2016, p.9) fazem o seguinte esclarecimento:

As exceções nos mostram que não é a natureza das mulheres nem dos homens se comportarem da mesma maneira. Afinal, se fosse o cromossomo Y que definisse que homens não podem chorar, talvez pessoas do sexo masculino nascessem sem a capacidade de produzir lágrimas.

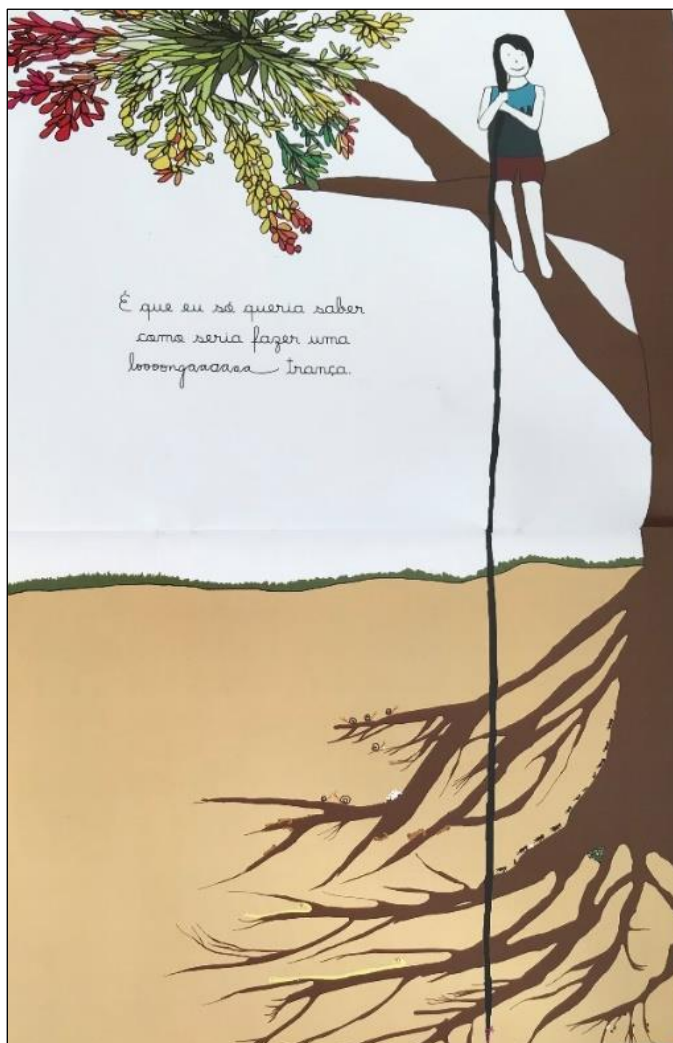
5.4.3 *Possibilidade* de externalizar o gênero da forma que desejar.

Ainda pensando nos aspectos que constroem os sentidos de masculinidade delineados pelos autores em suas narrativas, algo bastante significativo é a quebra de normas de gênero que falam a respeito de uma suposta aparência natural, própria e característica de homens e mulheres. Novamente aqui um universo de *possibilidades* se abre na visão dos autores em relação a como essas personagens podem externalizar na aparência o gênero que performam.

Em “Feliz Aniversário, João” (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016), as autoras questionam o estereótipo centrado na premissa de que todo menino ou homem precisa, necessariamente, ter os **cabelos curtos**. João imaginava como seus cachos ficariam bonitos e como seria interessante poder fazer tranças nos cabelos.

Quando eu fiz sete anos, resolvi deixar o meu cabelo crescer. Eu estava animado com os cachos que começavam a enrolar na minha cabeça. Mas meu cabelo nem chegou até o ombro e me levaram para cortar curtinho [...]. É que eu só queria saber como seria fazer uma loooongaaaaaa trança (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p).

Figura 44: João e seu sonho de ter uma longa trança nos cabelos.



Fonte: ROSEMBERG E BERTUCCI, 2016, s/p

Ainda nesse seguimento, as **vestimentas** aparecem como o grande destaque dos autores em suas obras ao demonstrarem a necessidade de transgressão e quebra dos estereótipos de gênero em relação à aparência. Em “Pode pegar!”, Tokitaka (2017), já com o título de sua obra, indica que os sujeitos possuem livre escolha quanto à roupa e aos acessórios que desejem usar, dependendo da necessidade e do contexto em que se encontrem.

Ela convida os leitores a embarcarem nessa livre escolha já no início do livro, onde é possível ver um guarda-roupa com peças que tradicionalmente seriam vistas como masculinas e femininas, mas que, no decorrer da narrativa, são usadas pelos personagens (o coelho e a coelha) de forma compartilhada e ambos têm a possibilidade de experimentar como se sentiam usando cada uma das peças.

Figura 45: Coelhos de “Pode Pegar”, livres para usarem as roupas que desejarem.



Fonte: TOKITAKA, 2017, s/p

Outro elemento importante em relação à vestimenta e que aparece de forma recorrente nas narrativas analisadas é a escolha das personagens pelo uso de vestidos, peças do vestuário fortemente popularizadas como “próprias” da aparência feminina.

João, de “Feliz Aniversário, João” (ROSEMBERG E BERTUCCI, 2016) deseja muito um vestido que havia visto em uma loja e ganha esta peça de presente de aniversário de sua avó. Dudu, de “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000), usa o vestido de sua mãe em uma reunião da família em sua casa.

Figura 46: Vestido desejado pelo protagonista, em “Feliz Aniversário, João!”



Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p

Figura 47: Dudu e o vestido de vestido, em “O menino que brincava de ser”.



Fonte: MARTINS, 2000, p. 39.

O protagonista de “O vestido da mamãe” (UMPI, 2015) é encantado pelo brilhante vestido verde de sua mãe e o usa para brincar e se imaginar em várias aventuras. Dennis, de “O menino de vestido” (WALLIAMS, 2014) experimenta vários vestidos juntamente com sua amiga, Lisa, e Kevin, de “Princesa Kevin” (ESCOFFIER, 2020), usa um vestido rosa quando se fantasia de princesa em um evento da escola.

Figura 48: Personagem usando vestido, em “O vestido da mamãe”.



Fonte: UMPI, 2015, p.14.

Figura 49: Dennis experimentando vestido, em “O menino de vestido”.



Fonte: WALLIAMS, 2014, p.78.

Figura 50: Kevin e seu vestido de princesa, em “Princesa Kevin”.



Fonte: ESCOFFIER, 2020, p.8.

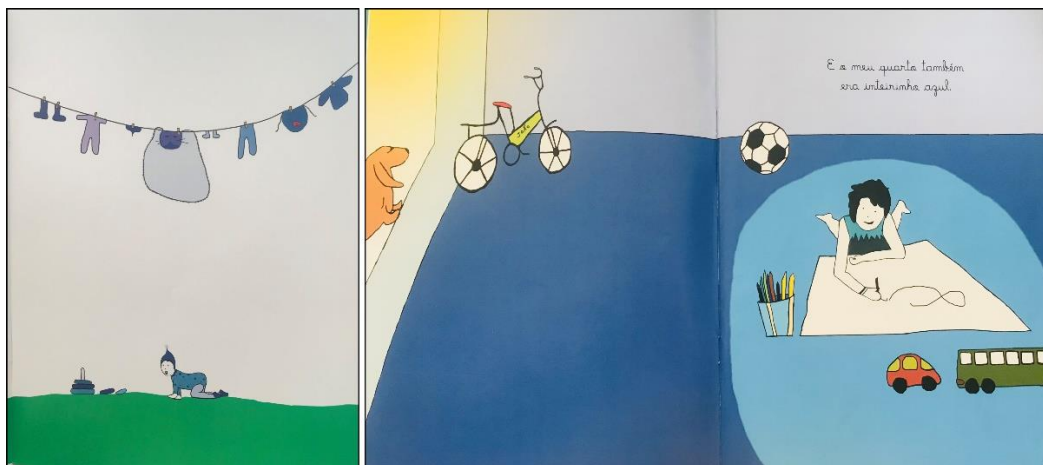
5.4.4 Possibilidade de usar a cor que desejar.

Há uma preocupação dos autores em levar seus leitores a refletirem sobre outra norma de gênero bastante popularizada: a de que **meninos usam azul e meninas, rosa**, cores estas que, na concepção de Baliscai (2020), vem sendo utilizadas para disciplinar corpos infantis conforme uma “normalidade” específica, desempenhando uma pedagogia de gênero, difundida em inúmeras instâncias sociais e culturais e que visa a conter, ajustar e disciplinar os sujeitos para que se adequem às expectativas daquilo que a sociedade considera como normal (LOURO, 2007).

Com isso, é possível vislumbrar nas narrativas situações em que os autores criticam, de forma explícita, ou velada esta norma. A personagem João, por exemplo, levanta esse questionamento já no início da obra “Feliz Aniversário, João!” (ROSEMBER; BERTUCCI, 2016) quando fala que, desde seu nascimento, todas as suas roupas e objetos pessoais, assim com seu próprio quarto eram da cor azul. Contudo, ao começar a frequentar a escola, ele fica intrigado ao ver que todas as meninas usam roupas e acessórios na cor rosa. Então, ele começa a se perguntar: como seria se vestir de rosa?

Quando nasci, eu só tinha roupa azul. O macacãozinho era azul, as minimeias eram azuis, até a toalha de banho era azul. E o meu quarto também era inteirinho azul. Quando entrei na escola, as meninas só usavam cor-de-rosa, Blusas e sapatos cor-de-rosa, combinando com as fivelinhas cor-de-rosa. Tudo isso me deixou muito curioso: por que será que eu não podia me vestir de rosa? É que eu só queria saber como ficaria de cor-de-rosa (ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p).

Figura 51: João e seus objetos na cor azul.



Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p

Figura 52: João refletindo sobre o uso da cor rosa.



Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016, s/p

Cormand (2017), em “O menino perfeito”, traz no decorrer de todo o livro ilustrações da personagem Daniel sempre vestindo peças de roupa na cor azul: a bermuda, a gravata, o pijama e até a cadeira em que a personagem aparece sentada na capa do livro. Contudo, na última página, quando o autor nos conta o segredo de Daniel, o garoto aparece transformado, de vestido e utilizando acessórios na cor rosa.

Figura 53: O uso das cores azul e rosa nas ilustrações de “O menino perfeito”.



Fonte: CORMAND, 2017, s/p

Nessa mesma linha de pensamento, o livro “Princesa Kevin” (ESCOFFIER, 2020) é todo diagramado tendo como base em todas as ilustrações e, inclusive, na capa, a cor rosa.

Figura 54: O uso da cor rosa nas ilustrações de “Princesa Kevin”.



Fonte: ESCOFFIER, 2020, 6-28.

Nesse sentido, ao trazerem em suas histórias possibilidades das mais diversas de exteriorizar a vivência do gênero, os autores quebram expectativas e modelos estereotipados e rígidos de masculinidade, uma vez que, na visão de Bento (2011, p.553):

O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas

verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza.

5.4.5 *Possibilidade* de ter liberdade para experimentar e fazer aquilo de que se gosta ou que se tem afinidade.

Continuando a exposição a respeito dos sentidos de masculinidade construídos pelos autores nas obras infantojuvenis analisadas, gostaria de trazer para esta discussão um último aspecto observado: aquele que diz respeito à **liberdade de experimentar e de poder fazer aquilo de que se gosta ou que se tem afinidade**.

A liberdade para experimentar situações do cotidiano e fazer aquilo de que se gosta sem ser tolhido pelas normas de gênero socialmente estabelecidas, as quais limitam a subjetividade e a criatividade dos sujeitos, são componentes primordiais dos enredos das narrativas.

O protagonista de “Tal pai, tal filho?” (MARTINS, 2010) quer experimentar dançar como um bailarino; já Kevin se sente como uma princesa e almeja viver um dia de sua vida fantasiado como uma em “Princesa Kevin” (ESCOFFIER, 2020), usando vestido e uma coroa na cabeça, mas também não descarta a possibilidade de se fantasiar de sereia em outro momento.

Figura 55: Kevin e sua fantasia de sereia, em “Princesa Kevin”.



Fonte: ESCOFFIER, 2020, p.29.

Dudu, de “O menino que brincava de ser” (MARTINS, 2000), tem como sua brincadeira favorita “brincar de ser” várias coisas: bruxa, Peter Pan, menina, menino e acaba descobrindo que quer ser ator quando crescer.

Dennis, em “Menino de vestido” (WALLIAMS, 2014) é tão fascinado por moda e pelos vestidos luxuosos da revista Vogue que não resiste ao convite da amiga para experimentar vários modelos separados por ela. Além disso, seus amigos do futebol também descobrem como é usar vestidos no dia em que resolvem usá-los como uniforme do time da escola em homenagem ao amigo.

Figura 56: Meninos do futebol usando vestidos, em “Menino de vestido”.



Fonte: WALLIAMS, 2014, p.126.

E em “O vestido da mamãe” (UMPI, 2015), o protagonista afirma que naquele momento gosta de usar o vestido brilhante de sua mãe, mas pode ser que depois se canse dele.

Pensando nisso, é possível entender que o ato de se fantasiar atua nas obras como uma metáfora para a experimentação, dando a ideia de que é possível ser inúmeras coisas, exercer sua masculinidade de muitas formas, sem precisar se incluir em categorias fixas, limitantes e normalizadoras de gênero.

Logo, nada melhor do que encerrar este capítulo trazendo a fala dos próprios autores, seja como dedicatórias em seus livros, ou como mensagens aos leitores, para ilustrar esse universo de *possibilidades* de vivência das masculinidades desenhadas por eles em suas obras:

Dedico este livro ao meu amigo-anjo Júlio. E a todos os meninos que tiveram de engolir o choro e se fazer de fortes, mesmo sendo frágeis (SILVA, 2021, p.5– “O menino e a flor”).

Cuidem dos corações dos meninos. Em situações em que meninas têm a liberdade de expor emoções e sentimentos, meninos recebem a mensagem de que homens são durões e inabaláveis. Como se a testosterona diminuísse o coração. Que angústia sentir e não se permitir explicar, dividir (CARVALHO, 2020, s/p – “Ninjas cuidam do jardim?”).

Coisa de menino é ter o direito de amar, dançar, realizar sonhos, viver as mais incríveis aventuras, chorar, brincar, criar e levar uma vida com liberdade.

Coisa de menino é tudo aquilo que ele quiser (FERRARI, 2017, p.20-21 – “Coisa de menino”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final do percurso deste trabalho me fez pensar na situação que experimentamos quando lemos um mesmo livro pela segunda vez. Em essência, o texto é o mesmo, mas a impressão que temos é a de que estamos lendo um livro completamente diferente. Detalhes, trechos e até personagens que não lembrávamos mais, ou que não tinham sido tão relevantes para nós na leitura de antes, agora saltam aos olhos.

Se pararmos para pensar nesse processo, quantas experiências e aprendizados não fizeram parte de nossa vida no intervalo entre uma leitura e outra e nos modificaram enquanto sujeito, não é verdade? Logo, o livro pode ser o mesmo, mas nós, leitores, não somos.

A metáfora da releitura veio até mim, pois há alguns anos, escolhi o tema das relações de gênero para executar meu trabalho de conclusão do curso de Psicologia. Entretanto, apesar de ter estudado tantas teorias sobre gênero naquela época, nunca tinha pensado nas masculinidades por uma lente que não fosse a do homem como o grande opressor das mulheres.

Minhas experiências de vida levaram-me até o curso da Pós-Graduação em Terapia Familiar Sistêmica de Família e Casal da PUC, onde uma nova lente me foi apresentada. E quão transformador foi olhar por ela e poder fazer releituras daquilo que até então era para mim tão óbvio, tão definido, tão certo. Nesse sentido, fiquei intrigada por descobrir por que outras lentes as masculinidades são vistas e, assim, escolhi a literatura infantojuvenil para embarcar em novas descobertas.

A primeira delas foi ter encontrado tantas obras infantojuvenis que colocam meninos e homens em evidência, expondo-os em suas histórias a partir de um olhar nada tradicional. É um olhar que transporta para um universo de possibilidades de ser e de performar a masculinidade, sem rótulos ou papéis sexuais rígidos que precisam ser seguidos, fazendo jus à concepção de que existem masculinidade “s”, no plural, não apenas uma, a hegemônica.

Essa visão performática de gênero presente nos discursos dos autores em suas histórias, mostrando que as masculinidades são fluidas, cambiantes e construídas nas relações sociais, evidencia o tom de crítica manifesto nessas obras em relação à valorização do padrão hegemônico de masculinidade em nossa sociedade ocidental.

Os autores mostram por meio das histórias de seus personagens que a masculinidade hegemônica valoriza a razão na construção do gênero masculino, colocando feminino e masculino em pólos opostos, sem qualquer ponto de convergência ou semelhança. Em virtude disso, “[...] os homens são pressionados a encarnar sua porção deste modelo binário, traduzida

em independência e autossuficiência masculina, o que os leva a desvalorizar ou negar necessidades afetivas em nome desta ‘razão social’” (SEIDLER apud GIFFIN, 2005, p.52).

O sofrimento e a angústia vivenciados pelos personagens ao serem obrigados a se enquadrar nesse modelo tradicional de masculinidade trouxe até mim a reflexão em torno do alto preço pago por meninos e homens ao assumirem essa identidade de gênero, já que, ao fazerem isso, eles negam a existência das emoções e dos sentimentos, os quais são fontes importantes de dignidade e integridade humana (SEIDLER apud GIFFIN, 2005).

É possível notar também que os discursos dos autores questionam aspectos socialmente construídos em relação à identidade de gênero masculina, como a predominância da agressividade e da virilidade, bem como a negação de qualquer identificação de meninos e homens com aspectos reconhecidos como femininos, sendo possível entendê-los em paralelo com a própria visão estereotipada de feminilidade, vista sob o prisma de submissão, passividade, delicadeza e fragilidade, características consideradas pelo padrão hegemônico como inferiores quando comparadas às atribuídas aos homens.

Dessa forma, mostrar-se agressivo em inúmeros aspectos da vida, viril sexualmente, forte, dominador e corajoso são valores que estão associados a uma suposta natureza agressiva intrínseca da masculinidade e trazem em contrapartida a manifestação de condutas irracionais e sexistas como a violência doméstica, discursos homofóbicos e atitudes sexistas que persistem na vida quotidiana e nas relações sociais (JANUÁRIO, 2016).

Ao contrário disso, os autores constroem em suas histórias personagens masculinos repletos de sensibilidade, que possuem medos e fraquezas, expõem seus sentimentos e emoções, transgridem normas e “scripts” de gênero e que utilizam o “brincar” e “fantasiar-se” não só como manifestações da criatividade, mas também como metáforas para o ato de experimentar e, dessa forma, elaborar novos significados para suas vivências de gênero.

Isso traz à tona o questionamento em torno da educação de gênero, entendendo que ela é um fator que demarca relações de poder, cria hierarquia, além de processos de normalização e marginalização (SENKEVICS, 2020, p.47). Daí a perspectiva dos autores em desconstruir estereótipos e expectativas, contando histórias em que meninos também usam rosa, trajam vestidos, podem ser princesas, bailarinos, cuidam e jogam futebol.

Desconstruir esse padrão heteronormativo de educação de gênero é possibilitar aos sujeitos o exercício de habilidades sociais mais amplas, multiplicando as possibilidades de ser, uma vez que o modo como os meninos são educados “[...] pode contribuir para tornarem-se mais completos ou, por outro lado, para limitar suas iniciativas e suas aspirações” (FINCO, 2020, p.149).

Nesse sentido, ao transportar para o contexto da terapia de família e de casal as ideias sobre masculinidades construídas a partir da análise das obras infantojuvenis, passo a entender a importância de, enquanto terapeutas, nos mantermos reflexivos e questionadores a respeito dos padrões enrijecidos atribuídos às identidades de gênero, especialmente, às masculinas, pois eles traduzem a naturalização de normas e expectativas de gênero disseminadas na sociedade, as quais formam valores e crenças que influenciam a maneira como as pessoas se relacionam em família, a forma como o casal lida com a própria sexualidade e intimidade, além de interferirem na maneira como os pais criarão seus filhos e filhas.

Isso porque é possível observar o quanto a educação de meninos e meninas ainda é permeada de discursos sociais dominantes em torno da heteronormatividade, os quais conformam crenças e práticas de educação adotadas pelos pais na criação de seus filhos repletas de valores sexistas, que priorizam a visão binária de gênero, colocam as crianças em papéis sexuais enrijecidos que exigem um alinhamento sexo biológico – gênero – desejo e cujas características são reiteradas diariamente nos brinquedos, nas roupas e nos comportamentos ensinados como “naturais” de meninos e meninas. Daí a importância de termos um olhar atento a estes discursos em nossa prática profissional, a fim de atuar no sentido de fazer com que algumas certezas e crenças sobre meninos e meninas sejam desfamiliarizadas e desconstruídas (FINCO, 2020).

Ademais, os resultados desta pesquisa também mostraram que é preciso enxergar o homem sob uma nova ótica, livre de preconceitos, reducionismos e predeterminações. É preciso incluí-lo no processo terapêutico enquanto sujeito dotado de uma complexidade singular, alguém que também possui anseios, medos, fragilidades e precisa ter voz para demonstrá-los, ajudando-o a vislumbrar que existem inúmeras formas de se constituir homem e viver a masculinidade, sem que suas possibilidades sejam limitadas ou que a aderência às novas configurações identitárias de gênero causem sofrimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Nostalgia da infância, saudades do feminino: em que momentos da vida de um homem o feminismo pode atuar para a construção de outras masculinidades possíveis. In.: **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p.105-116. E-book.

ANDERSON, Stella. Machismo ou sexismo? In.: **Marxismo e Autogestão**. Ano 07, n.10, 2020. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/589/529>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. **Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura Infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6961/000537801.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. E-book.

BANDEIRA, Arkley Marques. **A teoria queer em uma perspectiva brasileira: escritos para tempos de incertezas**. Campinas, SP. v.13, n.1, Jul/2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8654815/21015>. Acesso em: 31 out 2021.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem Histórica e Artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. In.: **Revista Teias**, v.21, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113>. Acesso em: 23 out. 2021.

BARBERO, Graciela Haydée. Sexualidades performáticas. In: PINTO, Graziela Costa. **Sexos, a trama da vida: uma questão de gênero**. São Paulo: Duetto v. 3. p.36-45, 2008.

BARROS, Mari Nilza Ferrari de; LAURENTI, Carolina. Identidade: questões conceituais e contextuais. In.: **Psi-Revista De Psicologia Social e Institucional**, v.2, n.1, 2000. Disponível em: <http://www.robertexto.com/archivo7/identidade.htm>. Acesso em: 19 de out. 2010.

BEIRAS, Adriano. Grupos de homens autores de violência: possibilidades de intervenções diante das recomendações propostas na Lei Maria da Penha. In.: ROVINSKI, Sonia Liane Reichert; CRUZ, Roberto Moraes. **Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção**. São Paulo: Vetor, 2009, p.129-144.

BEIRAS, Adriano; LODETTI, Alex; CABRAL, Arthur Grimm; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; RAIMUNDO, Pablo. **Gênero e super-herói: o traçado do corpo masculino pela norma**. In.: **Psicologia & Sociedade**. n.19, v. 3, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wf5NkZ7jR4TKj46yGmtDswG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In.: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, maio-agosto/2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BENTO, Berenice. As tecnologias que fazem os gêneros. In.: **VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero**, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22783765-As-tecnologias-que-fazem-os-generos.html>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BERALDO, Guilherme de Souza; TRINDADE, Ellika. Novos pais, novos homens? Paternidade e identidade masculina no contexto pós-moderno. In.: **Revista Pretextos**, v.1, n.2, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/13611/10505>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BERNARDI, Denise. **Paternidade e cuidado**: “novos conceitos”, velhos discursos. In.: *Psicologia Revista*, v.26, n.1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/28743/23329>. Acesso em: 22 set. 2021.

BOLA, JJ. **Seja homem**: a masculinidade desmascarada. Porto Alegre: Dublinense, 2020. E-book.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita. Relações de gênero. In: **Cadernos afetividade e sexualidade na educação**: um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica Editora Rona Ltda. p. 142-150, 1998. Disponível em: http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais_apoio/textos_de_apoio/Relacoes_de_Genero.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

CALI, Davide. **Um papai sob medida**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CAMINHAS, Lorena Rúbia P. **Butler além do gênero**: a performatividade na política de reconhecimento. In.: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1517835509_ARQUIVO_ModelooficialFazendooGenero2017.pdf. Acesso em: 07 nov. 2021.

CANASSA, Lucélia. Os estudos das masculinidades e os estudos literários no Brasil: um breve panorama e alguns possíveis caminhos. In.: **Revista de Estudos Literários da UEMS – REVELL**, v.3, n.19, p. 12–36, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/2840/pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CARLOS, Beatriz Nunes. **A educação para a “(des) igualdade de gênero**: o papel da educação na (re) produção dos estereótipos de gênero. 2019. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais e Humanas) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: 2019. Disponível em:

<https://run.unl.pt/bitstream/10362/89283/2/Dissertação%20Beatriz%20Carlos%20%28versão%20revista%29.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CARRASCO, Walcyr. **Meus dois pais**. São Paulo: Moderna, 2017.

CARROL, Lewis. **Alice in Wonderland**. São Paulo: Autêntica, 2020.

CARVALHO, Rafaela. **Ninjas cuidam do jardim?** Curitiba: Matrescência, 2020.

CASSALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. **Pós-estruturalismo**: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. In.: Revista Espaço de diálogo e desconexão. v.10, n.2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/11344/7950>. Acesso em: 04 nov. 2021.

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. **O livro do genograma**. 1.ed. São Paulo: Roca, 2014. E-book.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Wanderley Codo. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CIASCA, Saulo Vito; HERCOWITZ, Andrea; LOPES JUNIOR, Ademir. **Saúde LGBTQI+**: práticas de cuidado transdisciplinar. 1. ed. Santana de Parnaíba: Manole, 2021.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. In.: **Educação e Realidade**, v.20, n. 2, p.185-206, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In.: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.21, n.1, p.242-282, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16. ago. 2021.

CORMAND, Bernat. **O menino perfeito**. São Paulo: Livros da Matriz, 2017.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. Múltiplas faces da sexualidade humana. In: **Como vai a sua vida sexual?** São Paulo: Escala. n. 9, p. 42-47, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. E-book.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher. **Vamos falar sobre masculinidade**. 1.ed. 2016. Disponível em: [https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/Cartilha_masculinidade_machismo_feminilidade%20\(1\).pdf](https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/Cartilha_masculinidade_machismo_feminilidade%20(1).pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/anton>. Acesso em: 01 nov. 2021.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESCOFFIER, Michaël. **Princesa Kevin**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FERRARI, Pri. **Coisa de menino**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017. E-book.

FINCO, Daniela. O que nos ensinam meninas e meninos quando escapam das fronteiras de gênero? In.: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p.147-161. E-book.

FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patricia. **Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler**: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. In.: Rev. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.1, p. 51-61, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10819/7005>. Acesso em: 07 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. E- book.

GIFFIN, Karen. **A inserção dos homens nos estudos de gênero**: contribuições de um sujeito histórico. Ciência & Saúde Coletiva, vol.10, n.1, p.47-57, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100011>>. Acesso em: 19 out. 2020.

GOMES, Renan Araújo. **“Ai como eu sou bandida”**: a análise discursiva crítica sobre a construção identitária da personagem transexual Valéria Vasques, no programa de televisão Zorra Total, da Rede Globo. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa: Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/4866/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GRANDESSO, Marilene. **Sobre a reconstrução do significado**: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GUERRA, Valeschka; SCARPATI, Arielle Sagrillo; DUARTE, Camila Nogueira Bonfim; SILVA, Cleidiane Vitória da; MOTTA, Tammy Andrade. **Ser homem é...**: Adaptação da Escala de Concepções da Masculinidade. In.: Psico-USF, Bragança Paulista, v.19, n.1, 2014, p.155-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/fdbYQ8TYVtJS7tqCRY5t9cK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, et. al. **Metodologia de pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013. E-book.

JACQUES, Maria da Graça. Identidade. In: STREY, Marlene Neves. **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em (Re) Construção**: gênero, corpo e publicidade. Covilhã: LabCom.IFP, 2016. Disponível em: http://labcom.ubi.pt/ficheiros/201605201149-201601_masculinidaderreconstrucao__Sorayabarreto.pdf. Acesso em: 19 out. 2020. E-book

JESUS, Cassiano Celestino. **História e Teoria Queer**: possibilidades nas margens. In.: Boletim Historiar, vol. 07, n. 01, Jan/Abr. 2020, p.32-41. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/13594>. Acesso em: 01 nov. 2021.

KAHHALLE, Edna Maria Peters. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KIMMEL, Michael S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. In.: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 Ago. 2021.

KNUDSON-MARTIN, Carmen. Mudança nas normas de gênero nas famílias e na sociedade: rumo à igualdade em meio às complexidades. In.: WALSH, Froma. **Processos Normativos da família: diversidade e complexidade**. Porto Alegre: Artmed, 2016, p.324 -346.

KÖNNECKE, Ole. **Anton e as meninas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LIBANIO, J. B. **Ideologia e Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016. E-book.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Discurso, corpo e identidade: masculinidade hegemônica como comunidade imaginada na escola**. In.: Gragoatá – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras. Niterói, n.11, p.207-226, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/47031/26991>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. UNESCO: Brasília, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, Rosa Maria Stefanini. Questões de gênero na terapia de família e casal. In.: OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Elizabeth Pascual do. **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.58-73.

MARCHI-COSTA, Maria Ivone; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. Intersexualidade para além das verdades estabelecidas: um estudo de caso. In.: **Mudanças – Psicologia da Saúde**, v.24, n.2, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229060015.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

- MARTINS, Georgina. **Tal pai, tal filho?** São Paulo: Scipione, 2010.
- MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser?** São Paulo: Scipione, 2000.
- MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2019. E-book.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- G.; MANUEL. **Simbologia do touro**. 2020. Disponível em: <https://www.lefrontal.com/pt/simbologia-do-touro>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- MISKOLCI, Richard. Ascensão e queda. In: PINTO, Graziela Costa. **Sexos, a trama da vida: uma questão de gênero**. São Paulo: Duetto Editorial, vol. 3, p.28-35, 2008.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. E-book.
- MUSZKAT, Malvina. **O homem subjugado: o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo**. São Paulo: Summus, 2018. E-book.
- MUSZKAT, Malvina; MUSZKAT, Susana. **Violência familiar**. São Paulo: Blucher, 2016. E-book.
- NATIVIDADE, Cláudia. Novos signos da (s) masculinidade (s): o homem vítima de violência. In.: **Homens e violência contra mulheres: pesquisas e intervenções no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2017. p.51-79
- NEGREIROS, Teresa Creusa de Góes Monteiro; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Masculino e feminino na família contemporânea. In.: **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ. n.1, p.34-47, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a04.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2021.
- NEDEFF, Cristiano Carvalho. Contribuições da sexologia sobre a sexualidade infantil nos dois primeiros anos de vida: uma revisão bibliográfica. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, p.83-91, 2001. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_3_-_Numero_2/v3n2_art7.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.
- NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. São Paulo: Papirus, 1987.
- NOGUEIRA, Conceição. **Contribuições do Construcionismo Social a uma nova psicologia do gênero**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 137-153, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16105.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.
- OLIVEIRA, João Manuel de; AMÂNCIO, Lígia. Liberdades Condicionais: o conceito de papel sexual revisitado. In: **Sociologia: problemas e práticas**, 2002, nº 40, p. 45-61. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/335/1/40-3.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de: **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **Discursos sobre a Masculinidade**. In.: Revista Estudos Feministas. v.6, n.1, 1998, p.91-113. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12036/11313>. Acesso em: 16 Ago. 2021.

O FANTÁSTICO Sr. Raposo. Direção Wes Anderson. Produção: Wes Anderson. Estados Unidos: 20Th Century Fox, 2009. 1 DVD (87 min).

O SILÊNCIO dos homens. Direção: Ian Leite e Luíza Castro. Produção: Papo de Homem e Instituto PdH. São Paulo: Monstro Filmes, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=426s>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OLTEN, Manuela. Meninos de verdade. Campinas, SP: Saber e Ler, 2013.

PARADIZO, Shirley. **Os ninjas existiram na vida real?** 21 maio, 2021. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/viva-a-historia/quem-foram-os-ninjas.phtml>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PARKER, Richard. Cultura, Economia Política e Construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PISCITELLI, Adriana. Janela para a diversidade. In: PINTO, Graziela Costa. **Sexos identidades**: uma questão de gênero. São Paulo: Duetto Editorial, vol. 3, p.22-27, 2008.

PORCHAT, Patricia. Dupla atração. In: PINTO, Graziela Costa. **Sexos identidades e sentidos**: tramas da cultura. São Paulo: Duetto Editorial, vol. 2, p.66-67, 2008.

RAMOS, Edimauro Matheus C. “Por que só tem princesa cor-de-rosa? Enredos da literatura infantil que rompem com os enquadramentos de gênero. In.: **Cadernos da Pedagogia**, v.13, n.26, p. 91-104, 2019. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1223/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ROSEMBERG, Júlia; BERTUCCI, Priscilla. **Feliz Aniversário, João!** São Paulo: Equador, 2016.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**: então, homem chora ou não? Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

RUSSO, Jane A. **O Campo da Sexologia e seus efeitos sobre a política sexual**. In.: Diálogo Latino-Americano sobre Sexualidade e Geopolítica, Rio de Janeiro, p.24-26, ago. 2009. Disponível em: http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/dialogo-latino-americano_jane-russo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

SALES-OLIVEIRA, Catarina; VILLAS-BOAS, Susana; LAS-HERAS, Soledad. Estereótipos de gênero e sexismo em docentes do ensino superior. In.: **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. n.19, v. VII, p.22-41, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00022.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. E-book.

SANTOS, Gislaine Silva dos; RAMOS, Joranaide Alves. A mocinha romântica e a mulher realista representadas na figura da mulher do século XXI. In.: **Anais do Festival Literário de Paulo Afonso – FLIPA**, 2015. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2015/a_mocinha_romantica_e_a_mulher_realista.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza. É possível fazer uma análise de gênero a partir de dados quantitativos? In.: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. E-book.

SILVA, Célia Cris. **O menino e a flor**. Belo Horizonte: Abacatte, 2021.

SILVA, Sergio Gomes da. O conflito identitário: sexo e gênero na constituição das identidades. In: **Revista brasileira de sexualidade humana**. v. 10, nº 1, p.70-84. 1999. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/689/604. Acesso em: 17 nov. 2021.

SILVA, Sergio Gomes de. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. In.: **Psicologia, ciência e profissão**, n.20, v.3, 2000, p.8-15. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v20n3/v20n3a03.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da Masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à Literatura Masculinista. In.: **Psicologia, ciência e profissão**, 2006, v.26, n.1, p.118-131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hvgrgfhvbYX4tpGHHYXdWks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **“Isso é rachismo!” Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348371759_Isso_ai_e_rachismo_Feminismo_em_estado_de_alerta_na_educacao_das_crianças_pequenas_transformacoes_emancipatorias_para_pedagogias_descolonizadoras. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; BRITO, Leandro Teófilo de. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. In.: **Revista Árkesis**, v.7, n.1, p.26-38, 2018. Disponível em: <https://www.revistaarkesis.ufscar.br/index.php/arkesis/article/view/308>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SILVA, Daniel Neves. **“Lampião”**; Brasil Escola, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lampiao.htm>. Acesso em 11 dez. 2021.

TOKITAKA, Janaína. **Pode Pegar!** São Paulo: Boitempo, 2017.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: STREY, Marlene Neves. **Psicologia Social Contemporânea**: livro – texto. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TELLES, Edna de Oliveira. Relações de gênero e práticas escolares. In.: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. E-book.

TILSEN, Julie; NYLUND, Dave. **Resisting normativity: Queer musings on politics, identity, and the performance of therapy**. 2010. Disponível em: <http://www.dulwichcentre.com.au/Resisting-normativity-by-Julie-Tilsen-&-Dave-Nylund.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

UMPI, Dani. **O vestido da mamãe**. São Paulo: FTD, 2015.

URRA, Flávio. Masculinidades: a construção social da masculinidade e o exercício da violência. In.: **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p.117-137. E-book.

VIANNA, Cláudia; SILVA, Cláudio Roberto da. Contribuições para a análise da educação escolar. In. **Gênero e Sexualidade: mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação**. São Paulo: Segmento. v. 1, p.6-15, 2008.

VIEIRA, Ana Letícia. **Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/10673/1/Dissertacao%20-%20NORMALIZADA.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

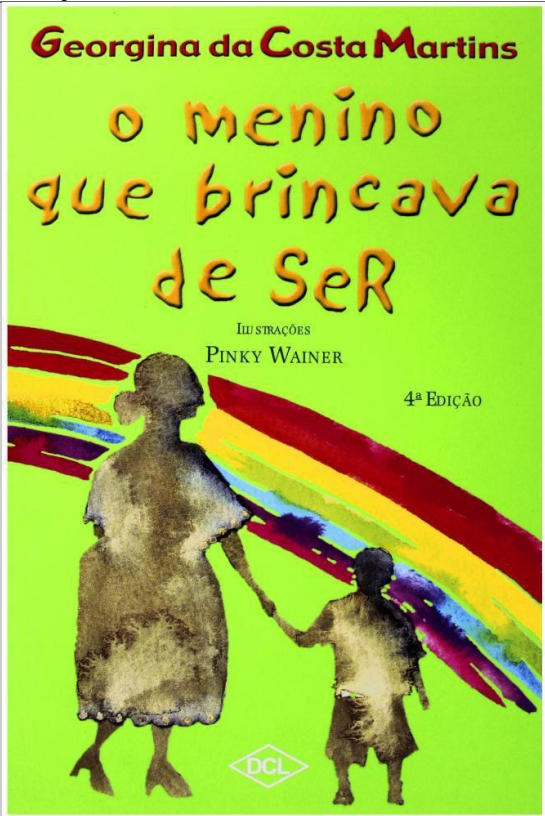
WALLIAMS, David. **O menino de vestido**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

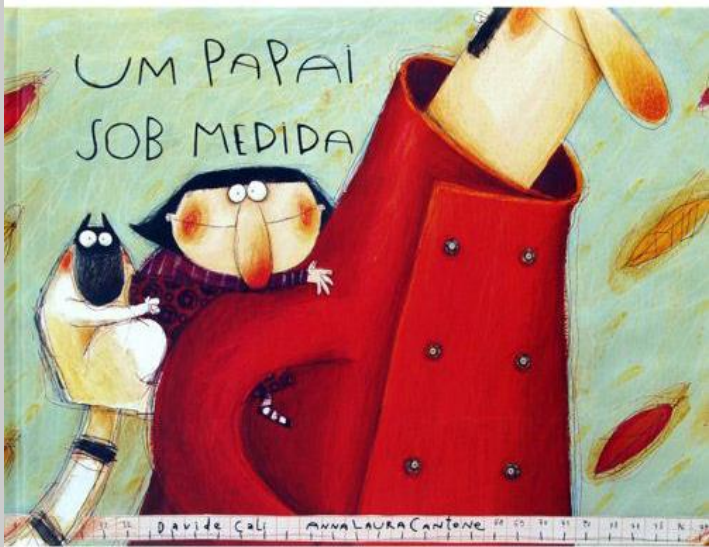
WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

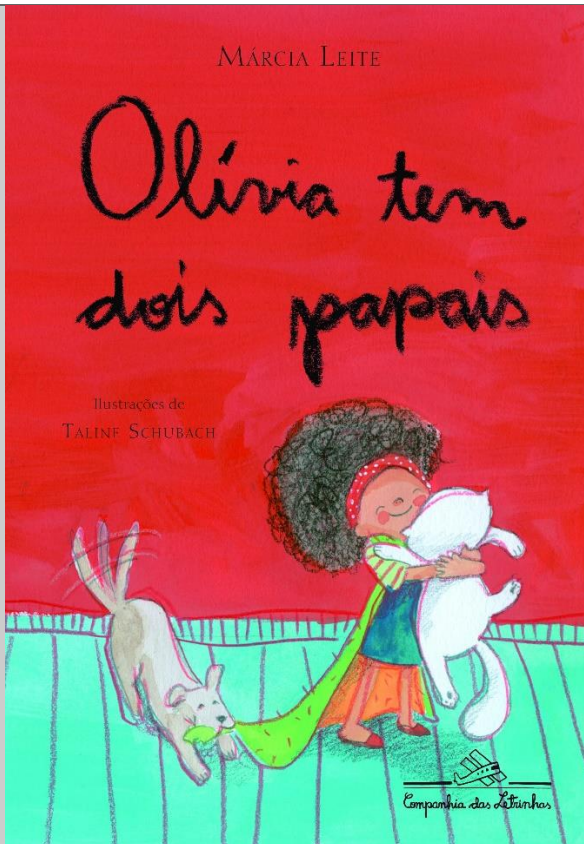
WITTMANN, Isabel. **Corpo, Gênero e Identidade: experiências transgênero na cidade de Manaus**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5422/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Isabel%20Wittmann.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021

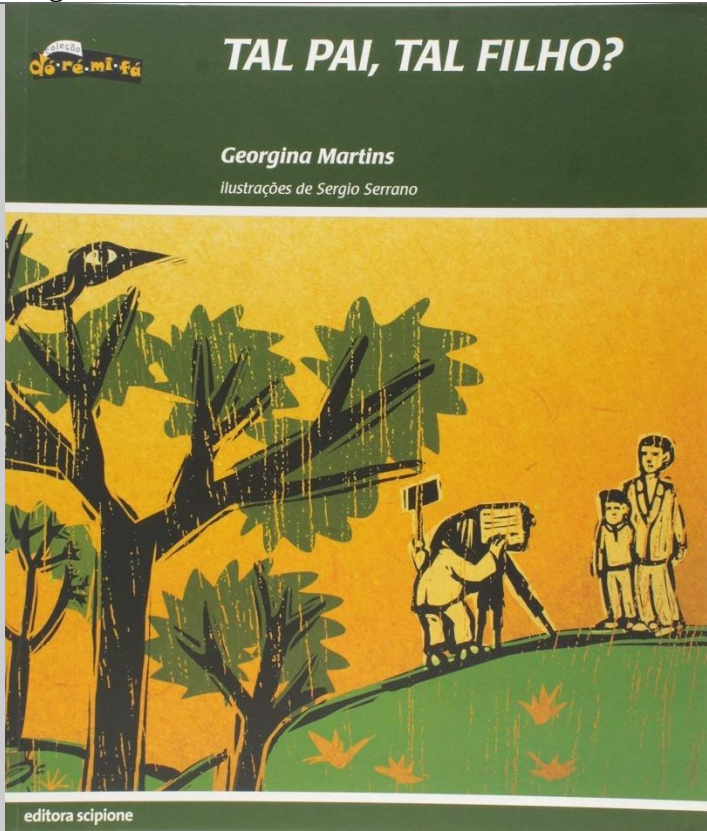
.

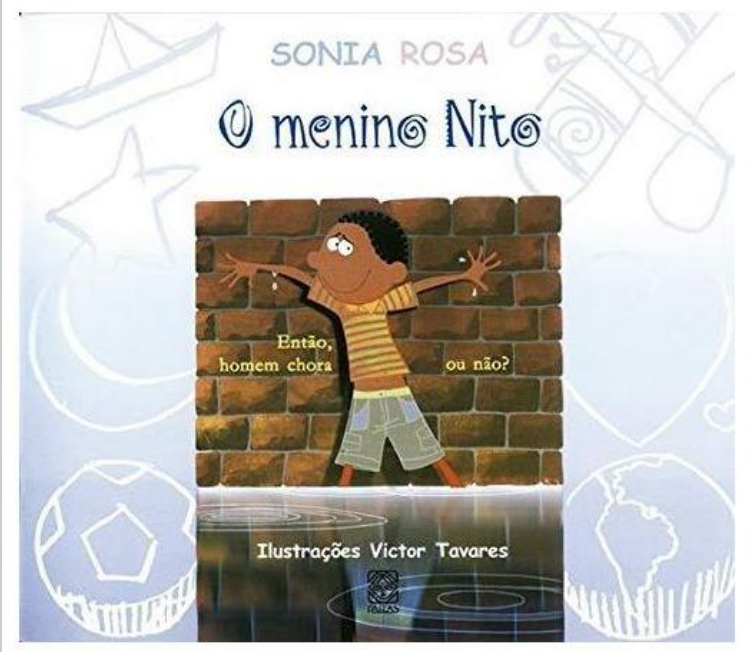
ANEXOS

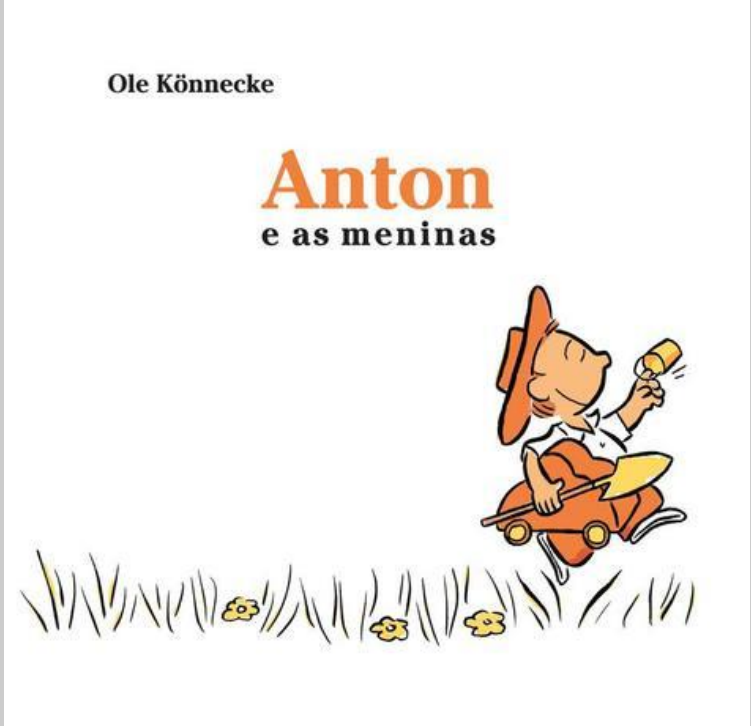
Título da obra:	O menino que brincava de ser.
Autora:	Georgina da Costa Martins
Ilustrador:	Pinky Wainer
Capa:	 (Fonte: MARTINS, 2000)
Editora:	DCL
Ano:	2000
Sinopse:	Ser príncipe, bruxa, tudo o que a imaginação mandar. E pelo faz de conta descobrir quem se é de fato. O livro de Georgina Martins mostra, pela inocência de Dudu, o menino que brincava de ser o que sua imaginação permitisse e, também, a reação dos adultos, com seus julgamentos.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, família, relações de gênero, papéis sexuais, identidade de gênero, parentalidade, homofobia.

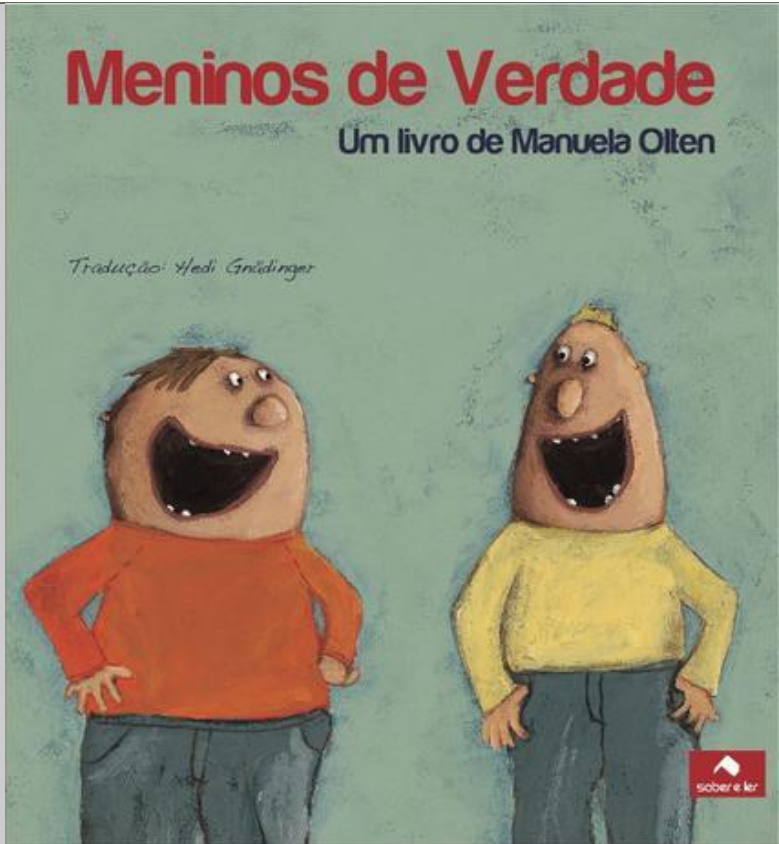
Título da obra:	Um papai sob medida.
Autor:	Davide Cali
Ilustradora:	Anna Laura Cantone
Capa	 (Fonte: CALI, 2007)
Editora:	Cosac Naify
Ano:	2007
Sinopse:	A garotinha do livro tem a mãe mais extraordinária do mundo: além de alta, forte, linda, esperta, sabe fazer contas de cabeça, pratica esportes, joga pebolim e anda de patins. Mas, como ela mesmo diz: "as outras crianças também têm um pai. Eu não". Para preencher esta lacuna, as duas decidem procurar por um pai. Mas não basta um pai qualquer, ele precisa estar à altura desta mãe excepcional - um papai sob medida. Basta publicar um anúncio no jornal para dezenas de candidatos baterem à sua porta. Será que algum dos pretendentes passará nessa disputada e rigorosa seleção?
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gêneros, papéis sexuais, identidade de gênero, família, paternidade, maternidade.

Título da obra:	Olívia tem dois papais.
Autora:	Márcia Leite
Ilustradora:	Taline Schubach
Capa:	 (Fonte: LEITE, 2007)
Editora:	Companhia das Letrinhas
Ano:	2007
Sinopse:	Olívia é uma menina esperta, que sabe exatamente como usar algumas palavras para conseguir o que deseja. “Intrigante” é uma palavra de que Olívia gosta muito, isso porque todas as coisas do mundo são intrigantes para ela. Olívia quer saber, por exemplo, como seu pai Raul sabe brincar de boneca e seu papai Luís cozinha tão bem. Quer saber também como vai aprender a usar maquiagem e sapatos de salto alto, se na casa dela não mora nenhuma mulher. A família de Olívia é um pouco diferente, e totalmente “encantadora”, outra palavra que ela adora usar.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, família, homoafetividade, adoção, diversidade, relações de gênero, papéis sexuais, identidade de gênero, paternidade.

Título da obra:	Tal pai, tal filho?
Autora:	Georgina da Costa Martins
Ilustrador:	Sergio Serrano
Capa:	 (Fonte: MARTINS, 2010)
Editora	Scipione
Ano:	2010
Sinopse:	O grande sonho daquele garoto era se tornar bailarino. Mas o pai, valentão e turrão como ele só, não podia nem conceber tal ideia. Para ele, dançar não era “coisa de homem”. Mas a determinação do menino era tanta, que nem a reprovação do pai o fez abandonar seu desejo. Num estilo que se assemelha o cordel, Tal pai, tal filho? Aborda o tem do preconceito e da intolerância de uma maneira delicada e muito sensível.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, família, paternidade, relações de gênero, identidade de gênero, papéis sexuais, homofobia.

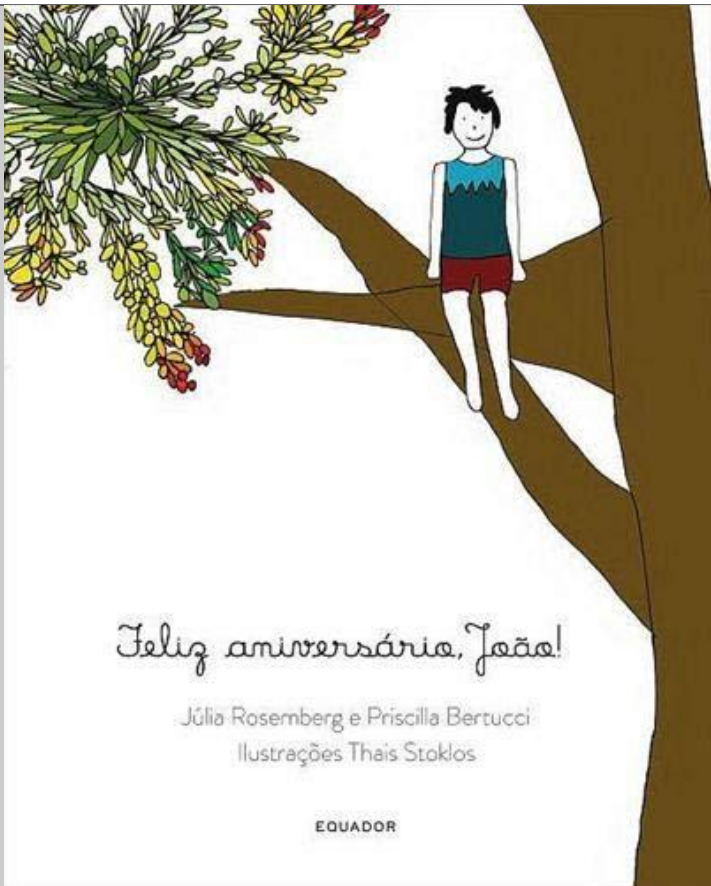
Título da obra:	O menino Nito.
Autora:	Sonia Rosa
Ilustrador:	Victor Tavares
Capa:	 (Fonte: ROSA, 2011)
Editora:	Pallas
Ano:	2011
Sinopse:	Nito abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.” Essas palavras martelaram na cabeça do Nito. De tal maneira que o menino resolveu parar de chorar. Definitivamente. Engoliu todas as lágrimas e contabilizou: tantos choros quando cortou o pé, mais tantos choros quando levou aquela enorme injeção, e assim por diante. Mas como ninguém é de ferro, caiu na cama doente. E só um médico, o Dr. Aymoré resolveu o seu problema: o menino tinha que “desachorar” todas as lágrimas reprimidas, uma a uma. Os pais do Nito trouxeram duas bacias enormes e além do menino, todos naquela casa choraram juntos. De emoção, de alegria e muito alívio.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, relações de gênero, papéis sexuais, identidade de gênero, família, paternidade.

Título da obra:	Anton e as meninas
Autor:	Ole Könnecke
Ilustrador:	Ole Könnecke
Capa:	 (Fonte: KÖNNECKE, 2013)
Editora:	WMF Martins Fontes
Ano:	2013
Sinopse:	Homes e mulheres são bem diferentes. Meninos e meninas também. Anton quer impressionar as meninas. Só que elas nem dão bola, porque não gostam de gente exibida. Mas, quando Anton mostra sua fragilidade, elas o tratam com carinho. Assim é no tanque de areia. Assim é no mundo todo.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, papéis sexuais, identidade de gênero.

Título da obra:	Meninos de verdade
Autora:	Manuela Olten
Ilustradora:	Manuela Olten
Capa:	 (Fonte: OLTEN, 2013)
Editora:	Saber e ler
Ano:	2013
Sinopse:	Os meninos sempre se acham melhores! Mais corajosos, que não têm medo de nada. Mas eles vão descobrir que não é bem assim!
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, identidade de gênero, papéis sexuais.

Título da obra:	O menino de vestido
Autor:	David Walliams
Ilustrador:	Quentin Blake
Capa:	 (Fonte: WALLIAMS, 2014)
Editora:	Intrínseca
Ano:	2014
Sinopse:	A vida de Dennis não é nenhum mar de rosas: ele foi abandonado pela mãe, não se entende com o irmão, o pai está deprimido e, para piorar, há uma regra em casa que proíbe abraços. Só duas coisas o fazem feliz: jogar futebol e olhar vestidos bonitos. Ele é o atacante do time do colégio e adora a revista Vogue. Durante uma detenção, Dennis conhece Lisa, a menina mais bonita da escola e que também se interessa por moda. Os dois se tornam amigos e passam a se encontrar na casa dela. Até que um dia ela o convence a pôr um vestido e ir à aula fingindo ser uma aluna de intercâmbio.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, identidade de gênero, papéis sexuais, homofobia, família, paternidade.

Título da obra:	O vestido da mamãe
Autor:	Dani Umpi
Ilustrador:	Rodrigo Moraes
Capa:	 (Fonte: UMPI, 2015)
Editora	FTD
Ano:	2015
Sinopse:	O menino é fascinado pelo vestido da sua mãe, todo brilhante e com pedrinhas que parecem balas. Tão bonito que resolve usá-lo. Só que isso causa muita curiosidade e espanto. Por que será?
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, relações de gênero, família, identidade de gênero, papéis sexuais, homofobia.

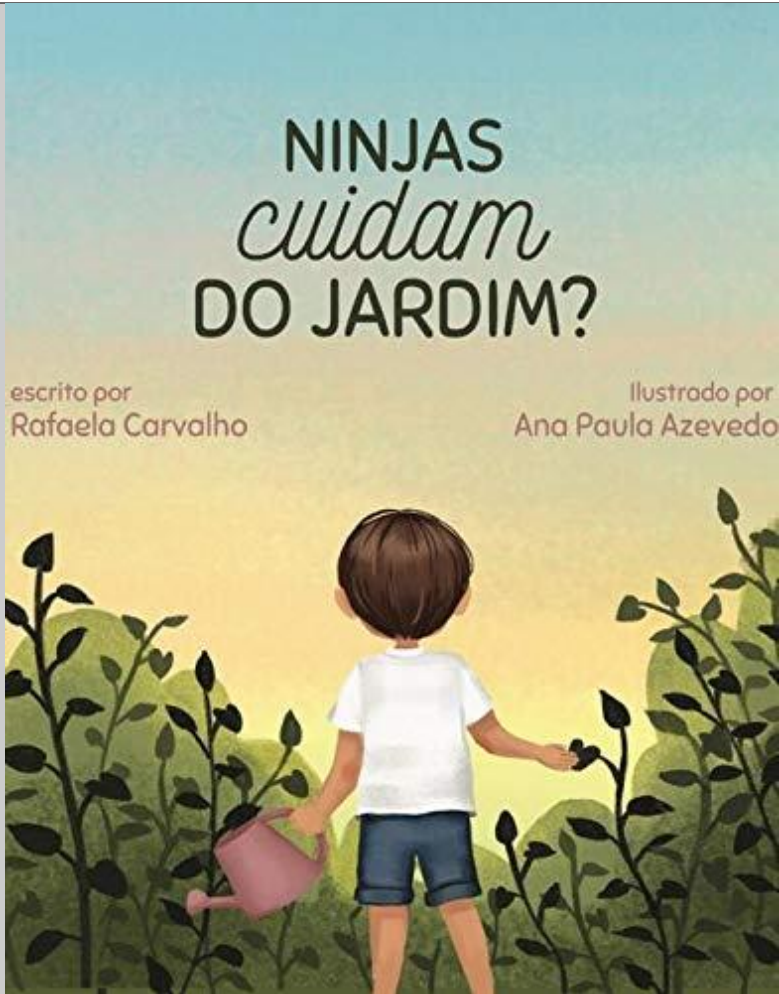
Título da obra:	Feliz aniversário, João!
Autoras:	Júlia Rosemberg e Priscilla Bertucci
Ilustradora:	Thais Stoklos
Capa:	 The book cover features a stylized illustration of a young boy with dark hair, wearing a blue tank top and red shorts, sitting on a thick brown tree branch. To the left, a cluster of green leaves and yellow and red flowers hangs down. The background is white. Below the illustration, the title 'Feliz aniversário, João!' is written in a cursive font. Underneath the title, the authors' names 'Júlia Rosemberg e Priscilla Bertucci' and the illustrator's name 'Ilustrações Thais Stoklos' are printed. At the bottom, the publisher's name 'EQUADOR' is visible. (Fonte: ROSEMBERG; BERTUCCI, 2016)
Editora:	Equador
Ano:	2016
Sinopse:	Muitos adultos acham que criança vive num mundo especial, onde tem que estar tudo no lugar certo e no tempo certo. Acham que as crianças aceitam o que é dito e ensinado sem fazer perguntas, que nem uma plantazinha que é só regar e proteger das lagartas. Mas na verdade não é bem assim que funciona. Hoje a gente vive num mundo onde estão acontecendo muitas mudanças, que a criança percebe e quer entender. Júlia, Pri e Thais contam aqui a história de João, um menino que quer saber como é fazer e viver as coisas de um jeito diferente. E que teve sorte de contar com apoio na hora certa.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, identidade de gênero, papéis sexuais, homofobia, família.

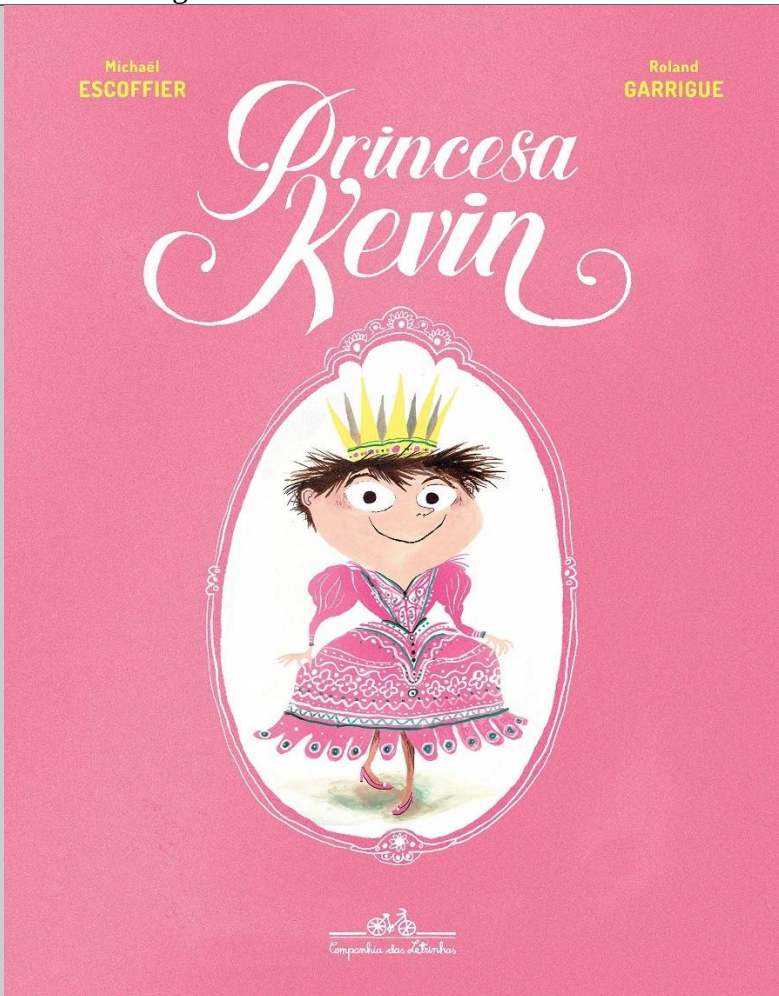
Título da obra:	Coisa de menino
Autora:	Pri Ferrari
Ilustradora:	Pri Ferrari
Capa:	 (Fonte: FERRARI, 2017)
Editora:	Companhia das Letrinhas
Ano:	2017
Sinopse:	O que é coisa de menino? Tem menino que deseja ser super-herói, jogador de futebol e astronauta. Outros sonham em ser estrelas do rock e viajar o mundo cantando para multidões. Mas todos eles também podem querer brincar de boneca, cozinhar receitas gostosas e fazer aulas de dança. Muitos meninos crescem ouvindo que não podem agir e sentir da mesma forma que meninas — por que as coisas têm que ser assim? Este livro é para todos aqueles que acreditam que o importante é ter liberdade para fazer da vida o que se bem entender.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, relações de gênero, diversidade, papéis sexuais, identidade de gênero.

Título da obra:	O menino perfeito.
Autor:	Bernat Cormand
Ilustrador:	Bernat Cormand
Capa:	 (Fonte: CORMAND, 2017)
Editora:	Livros da Matriz
Ano:	2017
Sinopse:	Ao longo de um dia, por meio de desenhos extremamente delicados e um texto que seria simples não fosse o peso que as imagens lhe encerram, Bernat Cormand revela, quase em sussurros, quem é Daniel, o menino perfeito: aluno aplicado, filho dedicado, que obedece aos desejos e expectativas de todos. Mas, o menino impecável, no entanto, carrega no rosto sempre a mesma expressão, que pouco nos diz e traz uma sensação de tristeza. Até que em uma determinada página, nos olha e sorri. Daniel sorri porque guarda um segredo: à noite, quando todos dormem, algo acontece.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, papéis sexuais, identidade de gênero.

Título da obra:	Meus dois pais.
Autor:	Walcyrr Carrasco
Ilustradora:	Ana Matsusaki
Capa:	 (Fonte: CARRASCO, 2017)
Editora:	Moderna
Ano:	2017
Sinopse:	Naldo não fica muito surpreso quando seus pais resolvem se separar. Afinal, os dois vivem brigando... Mas, quando a mãe dele precisa mudar de cidade, o menino acha natural ir morar com o pai. Naldo só não consegue entender por que a mãe e a avó são contra...
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, relações de gênero, família, paternidade, divórcio, homoafetividade, diversidade, papéis sexuais, identidade de gênero.

Título da obra:	Pode pegar!
Autora:	Janaína Tokitaka
Ilustradora:	Janaína Tokitaka
Capa:	 (Fonte: TOKITAKA, 2017)
Editora:	Boitempo
Ano:	2017
Sinopse:	Dois coelhinhos brincam, contentes. Mas será que a brincadeira dos dois vai incomodar alguém?
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, identidade de gênero, papéis sexuais.

Título da obra:	Ninjas cuidam do jardim?
Autora:	Rafaela Carvalho
Ilustradora:	Ana Paula Azevedo
Capa:	 The book cover features a child with short brown hair, wearing a white t-shirt and blue shorts, seen from behind. The child is holding a pink watering can and is watering a row of green plants in a garden. The background is a soft, warm yellow and orange gradient, suggesting a sunset or sunrise. The title 'NINJAS cuidam DO JARDIM?' is written in a mix of bold, sans-serif and cursive fonts at the top. Below the title, the author's name 'escrito por Rafaela Carvalho' and the illustrator's name 'Ilustrado por Ana Paula Azevedo' are printed in a small, brown font. (Fonte: CARVALHO, 2020)
Editora:	Matrescência
Ano:	2020
Sinopse:	Ninjas usam a imaginação? Ninjas gostam de dançar? Ninjas fazem comidas gostosas? A cada verso a confirmação: ninjas não são definidos apenas por bravura e força, mas sim pela audácia de agir com respeito e seguindo o próprio coração, afinal, ninjas são meninos gentis, espertos e cheios de amor.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, relações de gênero, diversidade, papéis sexuais, identidade de gênero.

Título da obra:	Princesa Kevin
Autor:	Michaël Escoffier
Ilustrador:	Roland Garrigue
Capa:	 (Fonte: ESCOFFIER, 2020)
Editora:	Companhia das Letrinhas
Ano:	2020
Sinopse:	É o dia da fantasia na escola de Kevin, mas ele não quer ir de caubói, de pirata ou de dragão, como todos os outros garotos. Kevin quer se vestir de princesa! E que problema haveria nisso? Por que meninos não podem ser princesas e meninas, cavaleiros? Kevin é corajoso e, com a ajuda de sua amiga Chloé, vai mostrar para todo mundo que o importante é se sentir bem e se divertir – seja usando sapatos de salto ou uma capa de super-herói.
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, diversidade, papéis sexuais, identidade de gênero, homofobia.

Título da obra:	O menino e a flor.
Autoras:	Célia Cris Silva
Ilustradora:	Simone Matias
Capa:	 (Fonte: SILVA, 2021)
Editora:	Abacatte
Ano:	2021
Sinopse:	Esta é a história de um menino sensível que amava delicadezas, mas se deparou com o lado rude da vida e se fechou. O tempo, contudo, se encarregou de trazer àquele menino lembranças bem importantes...
Temáticas exploradas no enredo:	Masculinidades, feminilidades, relações de gênero, diversidade, papéis sexuais, identidade de gênero, homofobia, família, paternidade.